

**Konzeptionen von Religionsunterricht in der
islamischen Welt am Beispiel des Entwurfs eines
Curriculums für die Grundschule
von der Al-Azhar Universität Kairo**

Von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zur Erlangung
des Grades eines

Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

von

Dawoud Mohamed

Gharbia/ Ägypten

2018

Danksagung:

Nach vielen Jahren intensiver Arbeit habe ich meine Dissertation nun fertiggestellt. Damit ist es an der Zeit, mich bei denjenigen zu bedanken, die mich in dieser wichtigen und aufregenden Phase meiner akademischen Laufbahn begleitet haben.

An erster Stelle, und mögen mir andere verzeihen, muss mein Doktorvater Prof. Dr. Bernd Feininger genannt werden. Zu jeder Uhrzeit war er für mich da, hat mich aufgebaut und mir immer geholfen, auch wenn es mal eine schwerere Phase gegeben hat. Das habe ich nie als selbstverständlich angesehen. Herzlichen Dank.

Besonders danken möchte ich dem Herrn J. Prof. Dr. Jörg Imran Schröter, der mich an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe herzlich empfangen und während der Bearbeitung meiner Dissertation stets mit seinen Anregungen unterstützt hat. Bei meiner Aufnahme als Doktorand an der PH-Karlsruhe setzte er sich stets für mich ein. Dafür bin ich ihm sehr dankbar.

Darüber hinaus gilt mein Dank meiner lieben Frau, die für mich in den schweren Zeiten meiner Promotionszeit immer da gewesen war und der ich auch einen Teil meines Erfolgs zuschreibe. Ihr Durchhalten und ihre Unterstützung waren ausschlaggebend, dass ich meine Dissertation fertigstellen konnte. Sie stellte sich stets hinter mir, wo ich manchmal verzweifelt war, und verlieh mir die Motivation und Kraft. Ich danke ihr ganz herzlich!

Für meine lieben Eltern, Frau und Kinder

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| 1 Einleitung | 4 |
| 1.1 Motive, Ziele und Problematik | 5 |
| 1.2 Stand der Forschung | 8 |
| 1.3 Methodische Vorgehensweise | 13 |
| 1.4 Allgemeine Hinweise | 14 |
| 1.5 Aufbau der vorliegenden Arbeit | 16 |
| 2 Kindererziehung und -bildung nach <i>Koran und Sunna</i> | 19 |
| 2.1 Zur Terminologie der beiden Begriffe „ <i>tarbiya</i> und <i>ta’līm</i> “ | 19 |
| 2.1.1 In den arabischen Lexika | 21 |
| 2.1.2 Im Koran | 27 |
| 2.1.2.1 Der Koran als pädagogische Konzeption | 35 |
| 2.1.2.2 Der Mensch als Erziehungsgegenstand im Koran | 38 |
| 2.1.3 In der Sunna | 41 |
| 2.1.4 Einige Definitionsversuche | 43 |
| 2.2 Religiöse Erziehung und Bildung im Christentum | 47 |
| 2.2.1 Wurzeln des westlichen Religionsbegriffs | 48 |
| 2.2.2 Familie und Religion | 50 |
| 2.2.3 Religiöse Erziehung, Definition und Ziele | 53 |
| 2.2.4 Religiöse Bildung, Definition und Ziele | 60 |
| 2.2.4.1 Christlicher Religionsunterricht | 62 |
| 2.2.4.1.1 Ziele im CRU | 63 |
| 2.2.4.1.2 Was wird unterrichtet? | 65 |
| 2.2.5 Gemeinsamkeiten zwischen Islam und Christentum hinsichtlich der religiösen Erziehung und Bildung | 71 |
| 3 Islam und Kindererziehung | 74 |
| 3.1 Historischer Überblick über die Kindererziehung im Islam | 75 |
| 3.1.1 Kindererziehung zur Zeit des Propheten Muḥammad | 77 |
| 3.1.2 Kindererziehung zur Zeit der Kalifen | 78 |
| 3.1.3 Kindererziehung Zur Zeit der Umayyaden | 82 |
| 3.1.4 Kindererziehung Zur Zeit der Abbasiden | 84 |
| 4 Historischer Überblick über das ägyptische Bildungssystem..... | 98 |
| 4.1 Die Entstehung der <i>Madrassa</i> | 99 |
| 4.2 Muḥammad ‘Alī Pascha (reg. 1805–1848) – Gründer des modernen Bildungssystems Ägyptens | 100 |
| 4.3 Das ägyptische Bildungssystem in der Ära ‘Abbās’s (reg. 1848–1854) und Sa’īds (reg. 1854–1863) | 103 |
| 4.4 Das ägyptische Bildungssystem in der Ära Ismā’īls (reg. 1863–1879) | 104 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.5 | Das ägyptische Bildungssystem von den Zeiten Tawfiqs (reg. 1879–1892) bis zur Revolution von 1919 | 106 |
| 4.6 | Das ägyptische Bildungssystem nach der Revolution von 1919 bis 1952 | 107 |
| 4.7 | Das ägyptische Bildungssystem zur Nāṣir-Zeit (1956–1970) | 109 |
| 4.8 | Das ägyptische Bildungssystem zur Sādāt-Zeit (1970–1981) | 111 |
| 4.9 | Das ägyptische Bildungssystem von der Mubārak-Zeit (1981–2011) bis heute: | 113 |
| 5 | Entstehungskontext des Curriculums von Faraġ..... | 119 |
| 5.1 | Maḥmūd Faraġ: Biografische Eckdaten | 119 |
| 5.1.1 | Akademische Tätigkeit | 120 |
| 5.1.2 | Publikationen (Auswahl) | 120 |
| 5.1.3 | Wirken von Faraġ | 123 |
| 5.1.4 | Seine Motive für die Abfassung der Arbeit | 125 |
| 5.2 | Zum Werk von Faraġ | 126 |
| 5.2.1 | Inhaltlicher Überblick | 126 |
| 5.2.2 | Zu den Quellen seiner Dissertation | 129 |
| 5.2.3 | Zu Vorgehensweise und Methoden | 130 |
| 6 | Kommentar zum Curriculum von Faraġ..... | 133 |
| 6.1 | Kommentare zum jeweiligen Inhaltsfeld, Zielsetzung und Bewertung des Modells von Faraġ | 133 |
| 6.1.1 | Die islamische Glaubenslehre „ <i>al-‘aqīda</i> “ | 134 |
| 6.1.1.1 | Unterrichtungsziel dieses Inhaltsfelds bei Faraġ | 134 |
| 6.1.1.2 | Begriffsbasis sowie Prinzip der Fortsetzung und Rangfolge der behandelten Begriffe: Die von Faraġ festgestellten Mängel am aktuellen Inhalt des IRU | 135 |
| 6.1.1.3 | Überblick über das Inhaltsfeld der jeweiligen Schulklasse | 137 |
| 6.1.1.4 | Kritische Gesamterörterung zum Inhaltsfeld „ <i>al-‘aqīda</i> “ | 145 |
| 6.1.1.5 | Die Geschichten von ahl al-kahf (Gefährten der Höhle) und des Weisen Luqmān: Erzieherische Beispiele aus dem Koran und der Sunna | 148 |
| 6.1.2 | Die gottesdienstlichen Handlungen „ <i>al-‘ibādāt</i> “ | 153 |
| 6.1.2.1 | Unterrichtungsziel dieses Inhaltsfelds bei Faraġ | 154 |
| 6.1.2.2 | Themeninhalte eines IRU an der azharitischen Primär-, Vorbereitungs- und Sekundarstufe: Die von Faraġ festgestellten Mängel am aktuellen Inhalt des IRU | 155 |
| 6.1.2.3 | Überblick über das Inhaltsfeld der jeweiligen Schulklasse | 156 |
| 6.1.2.4 | Kritische Gesamterörterung zum Inhaltsfeld „ <i>al-‘ibādāt</i> “ | 167 |
| 6.1.2.5 | Die Geschichte Abrahams und der Hadith über die Nacht- und Himmelfahrt des Propheten „ <i>al-mi‘rāj</i> “: Erzieherische Beispiele aus dem Koran und der Sunna | 174 |
| 6.1.3 | Die zwischenmenschlichen Handlungen „ <i>al-mu‘āmalāt</i> “ | 178 |
| 6.1.3.1 | Unterrichtungsziel dieses Inhaltsfeldes bei Faraġ | 178 |
| 6.1.3.2 | Grundlegende Begriffe des Inhaltsfeldes „ <i>mu‘āmalāt</i> “: Die von Faraġ festgestellten Mängel am aktuellen Inhalt des IRU | 180 |

| | |
|--|------------|
| 6.1.3.3 Überblick über das Inhaltsfeld der jeweiligen Schulklasse | 181 |
| 6.1.3.4 Kritische Gesamterörterung zum Inhaltsfeld „ <i>al-mu‘āmalāt</i> “ | 187 |
| 6.1.3.5 Die Geschichte vom Propheten Šu‘aib sowie die Erzählung vom Propheten David: Erzieherische Beispiele aus dem Koran und der Sunna | 189 |
| 6.1.4 Die islamische Ethik und Werte „ <i>aḥlāq wa-qiyam islāmiyya</i> “ | 191 |
| 6.1.4.1 Unterrichtsziel dieses Inhaltsfeldes bei Faraḡ | 192 |
| 6.1.4.2 Drei grundlegenden Kompetenzen „ <i>mahārāt</i> “: Die von Faraḡ festgestellten Mängel am aktuellen Inhalt des IRU | 193 |
| 6.1.4.3 Überblick über das Inhaltsfeld der jeweiligen Schulklasse | 194 |
| 6.1.4.4 Kritische Gesamterörterung zum Inhaltsfeld „ <i>aḥlāq wa-qiyam islāmiyya</i> “ | 202 |
| 6.1.4.5 Luqmān und sein Sohn sowie andere koranische Erzählungen: Erzieherische Beispiele aus dem Koran und der Sunna | 205 |
| 6.1.5 Die prophetische Biographie „ <i>as-sīra</i> “ | 209 |
| 6.1.5.1 Unterrichtsziel dieses Inhaltsfeldes bei Faraḡ | 210 |
| 6.1.5.2 Die Familie des Propheten „ <i>usrat an-nabī</i> “, die Offenbarung „ <i>al-waḥī</i> “ und die Auswanderung „ <i>al-ḥiğra</i> “: Die von Faraḡ festgestellten Mängel am aktuellen Inhalt des IRU | 211 |
| 6.1.5.3 Überblick über das Inhaltsfeld der jeweiligen Schulklasse | 212 |
| 6.1.5.4 Kritische Gesamterörterung zum Inhaltsfeld „ <i>as-sīra</i> “ | 219 |
| 6.1.6 Islamische Persönlichkeiten „ <i>ṣaḥṣiyyāt islāmiyya</i> “ | 222 |
| 6.1.6.1 Unterrichtsziel dieses Inhaltsfeldes bei Faraḡ | 222 |
| 6.1.6.2 „ <i>Ṣaḥṣiyyāt islāmiyya</i> “ in den aktuellen Inhalten der azharitischen Grundschule: Die von Faraḡ festgestellten Mängel am aktuellen Inhalt des IRU | 223 |
| 6.1.6.3 Überblick über das Inhaltsfeld der jeweiligen Schulklasse | 224 |
| 6.1.6.4 Kritische Gesamterörterung zum Inhaltsfeld „ <i>ṣaḥṣiyyāt islāmiyya</i> “ | 229 |
| 7 Zu den von Faraḡ vorgestellten Unterrichtsmethoden..... | 231 |
| 8 Ausblick..... | 238 |
| 8.1 Zusammenfassung und Gesamturteil auf inhaltlicher Ebene | 239 |
| 8.2 Erörterung von offenbleibenden Fragen | 250 |
| 8.3 Lehrplanentwurf eines IRU an der Grundschule: | 257 |
| 9 Literaturverzeichnis..... | 272 |
| 10 Anhang..... | 1 |
| 10.1 Textübersetzung: | 1 |
| 10.2 Brief von Faraḡ in Arabisch über den aktuellen Stand seines Curriculums | 193 |
| 10.3 Biographie von Faraḡ in Arabisch | 195 |

1 Einleitung

Die Diskussion über den Islam in Deutschland und generell in Europa ist bereits seit mehreren Jahren in der Gesellschaft entbrannt. Die Debatte setzt sich mit vielen Themen auseinander, wie z. B. dem arabischen Frühling, „islamische bzw. europäische“ Türkei, Integration von Flüchtlingen, Extremismus, terroristische Anschläge, Islamismus, europäischer Islam und nicht zuletzt Islamunterricht bzw. islamische Religionspädagogik und Theologie. Dabei zeichnete sich in der muslimischen Diaspora im Laufe der Jahre eine Tendenz zum Entfremden ab. Aus Angst vor dem Verlust der eigenen religiösen bzw. nationalen und kulturellen Identität lebt die muslimische Minderheit im Grunde genommen von der Gesellschaft ausgeschlossen. Die in Europa lebenden Muslime stehen gegenwärtig vor einer großen Herausforderung. Sie müssen sich um die erfolgreiche Integration in einer westlichen Gesellschaft bemühen, um nicht ausgegrenzt zu bleiben bzw. sich nicht ausgrenzen zu lassen. Dafür müssen sie sich mit den Bräuchen in anderen Kulturen, vielfältigen Weltanschauungen und vor allem mit dem Islam selbst auseinandersetzen und nach Lösungen für diese Herausforderungen in der eigenen Religion suchen. Sie haben in diesem Zusammenhang eine wesentliche Aufgabe, viele Schranken zu überwinden und sich ein modernes bzw. gescheites Verständnis vom Islam zu verschaffen.

Die Mehrheit der europäischen Muslime entstammt einem anderen Kulturkreis und bringt in die neue Gesellschaft viele Ideologien und Bräuchen mit, die in manchen Fällen zu den westlich-christlich orientierten gesellschaftlichen Werten im Widerspruch stehen könnten. In der Wirklichkeit kann die Einwanderung nach Deutschland weder verhindert, noch kann aus eigenem Interesse ganz auf sie verzichtet werden. Die richtige Frage lautet also, wie das Zusammenleben auf politischer, rechtlicher, religiöser und gesellschaftlicher Ebene erfolgreich gestaltet werden kann. Dies ist ein Ziel, für das es sich zu arbeiten und zu streiten lohnt.

Die Hoffnung auf eine gute Zukunft einer Gesellschaft ist immer mit der Erziehung und Bildung von Heranwachsenden eng verknüpft. Der islamische Religionsunterricht¹ in Deutschland soll den Schüler/innen mit Migrationshintergrund in erster Linie einen wertorientierten Umgang mit der deutschen Gesellschaft verschaffen und sie bei der Suche und Entwicklung einer muslimischen Identität in einer nichtmuslimischen Gesellschaft unterstützen.²

Die Koranschulen in den Moscheen sollen laut einer Studie in Nordrhein-Westfalen die Aufgabe haben, den muslimischen Kindern und Jugendlichen die religiöse Erziehung bzw. die

¹ Nachfolgend wird „Islamischer Religionsunterricht“ mit „IRU“ abgekürzt.

² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Sekundarstufe I. Islamkunde in deutscher Sprache. Klasse 5 bis 10. Lehrplan. Schule in NRW Nr. 5019. Düsseldorf 2009, S. 9.

Grundlage der islamischen Religion zu vermitteln und sie in der Gesellschaft zu sozialisieren.³ Einer der Hauptgründe für das Verfehlen des Zieles ist, dass der Koranunterricht allein im Sinne der Vermittlung des islamischen Glaubens ausgerichtet ist. Die Inhalte dieses Unterrichtes galten als unhinterfragt und wurden den Schülern in einer durch Strenge gekennzeichneten didaktischen Form vermittelt. Außerdem wurde der Unterricht von muslimischen Lernkräften gehalten, denen gewisse pädagogische und didaktische Fachkompetenzen fehlten.⁴ Deswegen bemüht sich der deutsche Staat wie viele andere europäische Länder um die Einführung eines regulären Islamunterrichts in den öffentlichen Schulen, nicht nur um für eine fachpädagogische Vermittlung religiöser Inhalte zu sorgen, sondern auch um einen einheitlichen überschaubaren Islamunterricht zu schaffen.

1.1 Motive, Ziele und Problematik

- *Motive und Ziele:*

Die Integration der jungen Muslime in Deutschland ist leichter und effektiver als die Integration der Erwachsenen, die aus Gesellschaften kommen, in denen islamische Bräuche die Lebenswelt formen. Das Denken, Handeln und die Werte dieser Lebenswelten stehen manchmal im Kontrast zum Lebensstil der deutschen Gesellschaft und ihrem symbolischen Universum. Der Islamunterricht und dessen Einfluss auf die Integration der kommenden muslimischen Generation stehen aufgrund der sozialen Wertigkeit im Zentrum der Untersuchung. IRU soll nicht nur zur Aufgabe haben, religiöse Kenntnisse zu vermitteln, sondern auch eine praktische Orientierung und einen realistisch konstruktiven Islam, der sich mit den Werten der modernen Welt vereinbaren lässt, anbieten. So soll er den Muslimen das Leben in einer pluralistischen Gesellschaft ermöglichen, ohne die Werte der islamischen Religion zu missachten.

Mein Motiv für die Wahl des vorliegenden Promotionsthemas wurde einerseits durch meine eigene Identität als Muslim mit Migrationshintergrund geprägt. Andererseits regte mich mein Islamwissenschaftsstudium an der Universität Freiburg dazu an, Fragen von der islamischen Religion als Konzept für das Zusammenleben der Menschen – mit besonderem Blick auf den IRU in Deutschland – neu zu überdenken. Das junge universitäre Studienfach (Islamische Religionspädagogik und Theologie), das vor einigen Jahren an einigen Hochschulen Deutschlands eingeführt worden war, befindet sich immer noch in der Aufbauphase. Es mangelt

³ Alacacioğlu, Hasan: Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW. Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden. Bd. 10, Münster 1998, S. 258.

⁴ Vgl. ebd. S. 255.

an qualifizierten Lehrkräften, inhaltlichen Strukturen, konfessioneller Vereinbarkeit und vor allem an Erfahrung auf dem Gebiet der islamischen Religionspädagogik. Aus diesem Grund bekam ich die Idee, ein Modell für den IRU aus der Universität al-Azhar, einer der ältesten islamischen Universitäten der Welt, die gewichtige Erfahrung nicht nur in der islamischen Theologie, sondern auch auf dem Gebiet der islamischen Religionspädagogik besitzt, anzuschaffen und dieses der Leserschaft in Deutschland zugänglich zu machen und ihnen dadurch Erkenntnisgewinne zu ermöglichen. Diese Studie soll einen wesentlichen Beitrag für die Entwicklung der Lehrplanentwürfe eines wertorientierten IRU in der Grundschule in Deutschland leisten.

Ich befasse mich in der vorliegenden Arbeit grundsätzlich mit einem Curriculum des IRU aus der al-Azhar Universität (siehe Kapitel 5), das im Wesentlichen für die azharitische Grundschulphase entwickelt wurde. Als zentrale Aufgabe der vorliegenden Arbeit sollen die drei wesentlichen nachstehenden Ziele verfolgt werden:

1. Durch die Untersuchung des Lehrplanentwurfs von der Al-Azhar Universität auf der theologischen und pädagogischen Ebene soll herausgefunden werden, was einerseits daran innovativ, fortschrittlich, modern und mit der westlichen Religionspädagogik vereinbar ist. Andererseits soll noch festgestellt werden, was darin traditionell und entwicklungsbedürftig ist.
2. Die vorliegende Arbeit soll eine informative Handreichung für diejenigen sein, die auf dem Gebiet des IRU und der islamischen Religionspädagogik in Baden-Württemberg und generell in Deutschland befasst sind. Sie soll ihnen durch die Erfahrung und Berücksichtigung des kulturellen und traditionellen Hintergrunds der islamischen Kindererziehung und dem Verständnis der zeitgenössischen Religionspädagogen im Osten Hilfe bei der Konzipierung des IRU in Deutschland leisten.
3. Im Zuge der vorliegenden Arbeit soll schließlich ein Lehrplanentwurf für den IRU in der Grundschule in Baden-Württemberg entwickelt werden. Das soll jedoch in erster Linie unter Berücksichtigung der durch meine Untersuchung festgestellten Mängel des azharitischen Lehrplanentwurfs sowie der innovativen und modernen pädagogischen Ansätze geschehen.

- ***Problemstellung:***

Auf dem Gebiet der deutschsprachigen Literatur gibt es eine enorme Anzahl an Arbeiten, die sich mit IRU befassen, jedoch versucht keine dieser Arbeiten, mit Ausnahme von der Arbeit von Sami Abu-Ihya,⁵ einen Überblick über die islamische Religionspädagogik bzw. Kindererziehung unter den kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen in den islamischen

⁵ Abu-Ihya, Sami: Religionsunterricht an den öffentlichen Knabenschulen des Königreiches Saudi-Arabien. Mainz 1981.

Ländern zu verschaffen. Es mag sein, dass die muslimischen Pädagogen in den islamischen Ländern mehr auf die Tradition zurückgreifen, jedoch spricht nichts dagegen, dass sie im Vergleich zu den für die Konzipierung des IRU in Deutschland zuständigen Experten mehr Erfahrung aufgrund ihrer langjährigen Beschäftigung und in großer Bandbreite vorhandener Literatur auf diesem Gebiet besitzen. Die muslimischen Experten in Deutschland haben sodann die Aufgabe, die Inhalte zu überarbeiten bzw. untersuchen und daraus nützliche Erfahrungen für die Entwicklung des IRU in Deutschland zu ziehen.

Die muslimischen Migranten kommen nach Deutschland ursprünglich aus verschiedenen Gesellschaften, die durch unterschiedliche islamische Glaubensvorstellungen, Lebensordnungen und kulturelle Hintergründe bestimmt sind. Gleichzeitig wird die Wahrnehmung der hier lebenden muslimischen Minderheiten durch Unsicherheiten, Unwissen und Vorurteile bestimmt, die eben als Resultat der Konfrontation mit der fremden deutschen Gesellschaft und deren christlichen Wertvorstellungen gelten. Die Untersuchungen zeigen, dass lediglich 10 bis maximal 25 Prozent der in Deutschland lebenden Muslime in einem Moscheeverein organisiert sind.⁶ Deshalb können die an den Staat gerichteten Ansprüche der Verbände durchaus berechtigt in Zweifel gezogen werden. Die Folge dessen ist das Fehlen eines repräsentativen und legitimen Ansprechpartners, der im Namen aller Muslime sprechen und Hand in Hand mit dem Staat ein einheitliches Modell für die islamische Kindererziehung bzw. einen IRU an den Schulen einführen könnte.

Das Augenmerk der vorliegenden Arbeit liegt auf der Untersuchung eines Fachprofils für den IRU von der Al-Azhar-Universität anhand einer Dissertation zum hiesigen Thema an der azharitischen Grundschule. Allein aufgrund ihrer Textgestalt und enormen Übersetzungsarbeit erfordert ihre Untersuchung eine besondere Vorgehensweise.

Die Übersetzung des azharitischen Curriculums stellte für mich eine große Herausforderung dar. Es waren dabei unerwartete Schwierigkeiten zu überwinden. Es handelt sich um eine Dissertationsarbeit, die bis heute nicht publiziert worden ist. Sie befindet sich zwar in der Bibliothek der Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft an der al-Azhar Universität in Kairo, jedoch wurde der Erwerb dieser Schrift vor allem durch eine überflüssige bürokratische Verschleppung erschwert. Die Beschaffung der Arbeit erwies sich deshalb als problematisch.

Ein weiteres Problem der Übersetzung lag darin, dass die Arbeit einschließlich des Anhangs ca. 750 A4-Seiten umfasst. Aus diesem Grund wurden auszugsweise nur die wichtigsten

⁶ Reichmuth, Stefan; Bodenstein, Mark; Kiefer, Michael; Vöth, Birgit: Staatlicher Islamunterricht in Deutschland. Berlin 2006, S. 6.

Abschnitte und Kapitel der Dissertation ins Deutsche übersetzt. Um die für die Analyse bzw. die vorliegende Untersuchung relevante Teile festzulegen, musste die Arbeit zuvor in ihrer Originalsprache (Arabisch) gänzlich und sorgfältig gelesen und untersucht werden.

Neben dem großen Umfang stellte die Übersetzung und Wiedergabe der religiösen Begriffe ins Deutsche eine Erschwernis dar. Zum einen, weil die Arbeit eine enorme Anzahl solcher Begriffe beinhaltet. Zum anderen bestand die Herausforderung, den exakten Bedeutungsinhalt derartiger Termini in der deutschen Sprache wiederzugeben. Somit erwies sich die Übersetzung nicht als eine wortgenaue, sondern eine sinngemäße Wiedergabe des Originaltextes, die für die Leserschaft verständlich und nützlich sein sollte. Im Arbeitsprozess kamen immer wieder Ausdrücke auf, die sowohl über theologische als auch pädagogische Bedeutung verfügten und mit großer Sorgfalt ins Deutsche übertragen werden mussten. Zur Verdeutlichung wurde nach dem jeweiligen Fachbegriff in Klammern der Wortlaut in Umschrift angegeben, was der Vereinfachung des Lesens bzw. Verständnisses dieser Begriffe dienen sollte.

1.2 Stand der Forschung

In den letzten Jahrzehnten sind dem Thema „Islamische Erziehung“ bzw. „IRU“ aufgrund seiner Aktualität in Deutschland viele Untersuchungen gewidmet worden. Von den vielen Arbeiten ist hier auf einige hinzuweisen, die mit der Fragestellung der vorliegenden Arbeit mittel- und unmittelbar verknüpft sind.

Bis auf die Studie von Abu-Ihya, Sami aus dem Jahr 1981, die den IRU im Königreich Saudi-Arabien zum Gegenstand ihrer Untersuchung hat, gibt es im deutschsprachigen Raum keine Arbeiten, die sich mit dem IRU in den islamischen Ländern befassen. Bei dieser Arbeit wird die Verschaffung eines Überblicks über die Inhalte, Zielsetzungen, Quellen des IRU sowie die Entwicklung der religiösen Bildung in Saudi-Arabien zum Ziel gesetzt.

Einen Überblick über den Koranschulunterricht muslimischer Kinder in den Moscheegemeinden liefert uns die empirische Untersuchung von H. Alacacioğlu (1998).

Interessant sind auch die Aufsätze von B. Tibi (2002) über Differenzierung zwischen Zu- und Einwanderung, d. h. zwischen ungesteuerter und politisch gesteuerter Migration, zwischen der Integration und der Assimilation. Er wirft mehrere Thesen im Laufe seiner Arbeit auf, in denen er sich mit den Strategien für den Umgang der westlichen Aufnahmegesellschaften mit der Integration islamischer Zuwanderer beschäftigt. Auch Themen wie Ausbildung der Imame, Anerkennung der islamischen Gemeinden als Körperschaft des öffentlichen Rechts, Theologisierung der demokratischen Werte, etc. werden im Laufe der Arbeit behandelt.

Die Arbeit von B. Marschke (2002) liefert uns einen Überblick über die organisatorischen Hindernisse in Bezug auf die Errichtung eines Islamunterrichtes an den öffentlichen Schulen in Deutschland.

Mit besonderer Aufmerksamkeit wird auf die Dissertationsarbeit von Harry Behr, die im Jahr 2005 erschienen ist, hingewiesen. Es handelt sich dabei um eine gründliche Analyse der Lehrplanentwürfe für IRU in der Grundschule. Die Untersuchung hat insgesamt fünf Lehrplanentwürfe zum Gegenstand. Das Hauptziel der Untersuchung ist, einen Beitrag zur Lehrplantheorie des Islamunterrichts im Kontext der praxeologischen Dimension islamisch-theologischen Denkens zu leisten.

Eine weitere hier aufzuführende Untersuchung ist die Arbeit von S. Yada (2005) über türkische Migrantenfamilien in Deutschland. Unter anderem wird der starke Einfluss des Islam auf die Erziehung der Kinder genau unter die Lupe genommen.

In Anbetracht der historisch-systematischen Perspektiven liefert uns die Studie von Heinz K. Dammer (2008) einen Beitrag zur Integrationsfunktion von Erziehung und Bildung in Deutschland.

Zum IRU als Chance für die Integration und Dialog sollen die Aufsätze des Zentralkomitees der deutschen Katholiken (ZdK) (2008) Beachtung finden.

Die Arbeit von E. Aslan (2009), dessen Aufsätze sich mit der islamischen Erziehung in 25 europäischen Ländern auseinandersetzen, ist auch in diesem Zusammenhang zu erwähnen. Vor allem in Deutschland wird dieser Sachverhalt im Hinblick auf die Einführung des IRU an den öffentlichen Schulen untersucht.

Explizit auf Islamunterricht gerichtet ist die empirische Studie von M. Khorchide (2009). Anhand einer Befragung der islamischen Religionslehrer/Innen zu verschiedenen Themen in Wien (Niederösterreich), welche anhand verschiedener Statistiken dokumentiert wurde, beschäftigte er sich mit dem IRU zwischen Integration und Parallelgesellschaft in Österreich und Deutschland.

In einer Studie aus dem Jahr 2014 befassen sich Rainer und Khorchide mit einer modernen Gestaltung eines RU. Sie orientieren sich dabei an evangelischen, katholischen und islamischen Perspektiven und gehen der Frage nach, wie Kompetenzorientierung im RU heute von Bedeutung sein kann.

Die Studie von J. I. Schröter aus dem Jahr 2015 befasst sich zunächst mit der Einführung des IRU an den öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg. Dabei handelt es sich um eine Vergleichsstudie unterschiedlicher Projekte zum IRU zwischen 2006 und 2010 in einzelnen Bundesländern im Allgemeinen und Baden-Württemberg im Besonderen. Zugleich liefert die

Dissertation eine empirische Untersuchung in Form von Evaluation, welche im Auftrag des Kultusministeriums durchgeführt wurde. Als Hauptziel galt dabei unter anderem Erkenntnisse über die Akzeptanz des IRU-Modellprojekts an den jeweiligen Modellstandorten unter den Schülern, Eltern sowie beteiligten Lehrkräften zu gewinnen. Die Untersuchung zeigte überwiegende Anerkennung für die Weiterführung des IRU unter den Schülern/innen, Eltern und Lehrkräften. Unterdessen wird auf die fehlende religionsgemeinschaftliche Vertretung unter den Muslimen als einen offiziellen Ansprechpartner für die religiösen Angelegenheiten hingewiesen, die für eine generelle Einführung des IRU notwendig wäre. Abschließend wird der Entwurf einer islamischen Religionsdidaktik vorgestellt, mit dem Ziel eine Synopsis von theoretischer Grundlage und praktischen Aspekten des IRU sowie sich daraus ergebende Problemstellungen zu erörtern. Der Autor schlussfolgert, dass theoretischer Teil des IRU vom praktischen Aspekt nicht getrennt behandelt werden dürfte. Meistenteils bildet die praktische Seite des IRU eine Grundlage für die Herausarbeitung des theoretischen Teils.

Ebenfalls zu erwähnen ist das Modell eines IRU an den öffentlichen Schulen des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen nach dem Beiratsmodell aus dem Jahr 2016.

Bei der empirischen Studie von Fahimah Ulfat aus dem Jahr 2016 handelt es sich dagegen um die Feststellung der Gottesbeziehung muslimischer Kinder und deren Einfluss auf die Didaktik im IRU. Ihre Dissertation gilt als die erste empirische Studie in Europa auf diesem Themengebiet. Die Untersuchung zeigt, dass muslimische Kinder bereits im jungen Alter eine Gottesbeziehung entwickeln, was wiederum einen wichtigen Aspekt bei der Herausbildung muslimischer Identität in einer pluralistischen Gesellschaft wie in Deutschland darstellt. Dabei sieht die Autorin die Entwicklung einer persönlichen, subjektiven Gottesbeziehung bzw. einer eigenen Grundposition in den essentiellen Glaubensfragen als ein primäres Ziel jedes IRU sowie als eine Möglichkeit für Problemlösungen in der modernen, individualisierten und pluralen Gesellschaft im Kontext von Radikalisierung.

Nicht zuletzt aus dem Hintergrund des jüngsten Mediendiskurses ist die „Einführung in die islamische Religionspädagogik“ von A.-H. Ourghi (2017) zu erwähnen. In seinem Buch ist er um die Erarbeitung eines reformpädagogischen Entwurfs, der zur Entwicklung und Etablierung einer humanistischen Islamischen Religionspädagogik beitragen sollte, bemüht. Der vorgeschlagene Entwurf soll eine Grundlage für den zukunftsorientierten IRU in einer westlichen Mehrheitsgesellschaft, mit dem allgemeingültigen Ziel den interkulturellen Dialog voranzutreiben, schaffen.

Die Arbeit „Buchstabe und Geist“ aus dem Jahr 2017 umfasst eine Reihe von Schriften einiger Religionspädagogen in Deutschland, die in ihrer Gesamtheit durch den RU eine Basis für

den interreligiösen Dialog anhand von den drei Schriften (Tora, Bibel und Koran) zu verschaffen versuchen.

Auf dem Gebiet der arabischsprachigen Literatur wurde das Thema „islamische Kindererziehung bzw. IRU“ im Gegensatz zur nichtarabischen bzw. deutschsprachigen Literatur erschöpfend behandelt. Es gibt unzählige Werke zum Thema islamische Kindererziehung, jedoch ist darauf hinzuweisen, dass viele dieser Werke keiner wissenschaftlichen Überarbeitung unterzogen wurden. Sie unterliegen oft der traditionellen Ansicht und greifen wenig auf die modernen qualitativen Forschungsmethoden zurück. Die Anschaffung von wissenschaftlich qualitativer arabischsprachiger Literatur ist immer mit großer Anstrengung verbunden.

Die Arbeit von al-Wakīl aus dem Jahr 1982 *„taṭwīr al-manāhiğ [Entwicklung von Curricula]“* befasste sich grundsätzlich mit der Überarbeitung und Entwicklung der Curricula des IRU in Ägypten.

1985 befasste sich Šihāta in seiner Arbeit *„al-mafāhīm ad-dīniyya al-lāzima li-talāmīd at-ta’līm al-asāsī wa-taqwīm al-manāhiğ al-ḥāliya fī daw’ihā [Die erforderlichen religiösen Begriffe für die Schüler der Primärschulphase und die Bewertung des aktuellen Lehrstoffes im Lichte dieser Begriffe] mit der Untersuchung von religiösen Begriffen in der Primärschulbildung in Ägypten. Er stellte in seiner Arbeit hundertfünfzig Begriffe heraus, die er für IRU in der Grundschule als relevant ansieht, und teilte sie in Lernbereichen auf.*

Für den historischen Überblick der vorliegenden Arbeit ist das Werk von Qāsim, ‘Abdulḥakīm (1986) *„al-aydiyūlūğīyya wa-t-tarbiya baina al-masīḥīyya wa-l-islām [Die Ideologie und Erziehung zwischen Christentum und Islam]“* besonders von Bedeutung. Es verschafft einen Überblick über die Entwicklung der islamischen Bildung nach dem Tod des Propheten Muḥammad bis zum Osmanischen Reich.⁷

Im Jahr 1989 verfasste Ḥamrūš eine Arbeit über die Entwicklung eines Programms für den IRU anhand der modernen Methoden *„birnāmağ mutakāmil fī at-tarbiya al-islāmiyya li-ṭullāb al-marḥala al-īdādiyya wa-aṭarahu ‘ala at-taḥṣīl wa-l-ittiğāh [Ein ausführliches Programm eines IRU für die Schüler der weiterführenden Schulphase und sein Einfluss auf ihren Wissenserwerb und ihre Einstellung zum Lehrstoff]“*. Er beschränkte seine Untersuchung auf die Schüler der weiterführenden Schulphase. Dabei verfolgte er ein zentrales Ziel, nämlich festzustellen, inwiefern sein Programm einen Einfluss auf den Wissenserwerb und die Einstellung der Schüler zum Lehrstoff hat. Er kam zum Ergebnis, dass die Erstellung von

⁷ Die Dynastie der Osmanen regierte zwischen ca. 1299 und 1923. Das Reich war mehrere Jahrhunderte lang die entscheidende Macht in Kleinasien, im Nahen Osten, auf dem Balkan, in Nordafrika und auf der Krim. Für eine detaillierte Darstellung vgl.: EI, New Edition, Leiden (u. a.), Bd. VIII, 1960. S. 190-231.

Lehreinheiten eines Curriculums, ausgehend von den wissenschaftlichen Grundlagen sowie deren Unterrichtung anhand vielfältiger und moderner Unterrichtsmethoden, eine zentrale Rolle für deren Effektivität im Lernprozess spielt.

Die Studie von ‘Aṭiya aus dem Jahr 1990 *„taqwīm kutub at-tarbiya al-islāmiyya fī aṣ-ṣufūf at-talāta al-ūla min al-ta‘līm al-asāsī* [Bewertung des IRU in den ersten drei Schuljahren der Primärschulbildung] hatte die Untersuchung der Wirksamkeit von Curricula des IRU in den ersten drei Grundschuljahren zum Gegenstand.

‘Awaḍ unterzog in seiner Studie im Jahr 1993 *„taqwīm kutub at-tarbiya al-islāmiyya fī al-marḥala at-tānawiyya bi-miṣr fī dū‘ tabṣīrihā at-ṭullāb bi-l-qadāiyā al-mu‘āṣirah wa-ṭaḥṣīnihim min at-tayyārāt al-fikriyya al-mutaṭirifah* [Bewertung der Curricula des IRU an den Sekundarschulen Ägyptens im Lichte der zeitgenössischen Prozesse und der Schutz der Schüler vor den radikalen weltanschaulichen Strömungen]“ die Curricula des IRU an den Sekundarschulen in Ägypten einer gründlichen Untersuchung. Zentrale Fragen seiner Arbeit waren: Welche Stärke und Probleme sind im vorhandenen Lehrstoff enthalten? Behandelt der Lehrstoff dieser Curricula die modernen gesellschaftlichen Probleme, wie z. B. Terrorismus, religiösen Extremismus etc.? Durch seine Studie stellte er fest, dass die Curricula mit Blick auf diese gesellschaftlichen Probleme über erhebliche Mängel verfügen und einer grundlegenden Überarbeitung bedürfen.

Die zweibändige Arbeit von Muḥammad Quṭb (2007) *„manḥağ at-tarbiya al-islāmiyya* [Konzept der islamischen Kindererziehung]“ liefert uns ein Konzept für die islamischen Erziehungskonzepte von der Geburt an bis zur Mündigkeit des Kindes. Interessant ist ebenfalls das Werk von ‘Ilwān, ‘Abdallāh Nāṣiḥ (2007) *„tarbiyat al-awlād fī al-islām* [Kindererziehung im Islam]“. Die Arbeit repräsentiert eine genaue Beschreibung der islamischen Kindererziehung nach dem Koran und der Sunna.

Auch die Arbeit von ‘Alī, Sa‘īd Ismā‘īl *„al-qur‘ān ru‘ya tarbawīyya* [Der Koran ist eine erzieherische Vision]“ aus dem Jahr 2007 liefert einen Überblick über den Koran als eine erzieherische Vision. Dabei wird der Akzent auf die koranisch-pädagogischen Ansätze gelegt, die zur Gestaltung eines Konzeptes der islamischen Kindererziehung herangezogen werden. Eine weitere Arbeit desselben Autors aus dem Jahr 2007 *„uṣūl at-tarbiya al-islāmiyya* [Grundsätze der islamischen Erziehung]“ bietet ein Konzept der islamisch-traditionellen Kindererziehung an.

Im Rahmen der Arbeit von Farağ ist auf ein Werk von ihm *„al-mafāhīm ad-dīniyya al-islāmiyya wa-‘usus takwīnihā* [Die religiösen islamischen Begriffe und die Grundlagen ihrer Bildung]“, welche Teile aus seiner Dissertation beinhalten, hinzuweisen. Es ist im Jahr 2011

erschienen, behandelt das Thema IRU in der Grundschule und befasst sich grundsätzlich mit den religiösen islamischen Begriffen und den Grundlagen ihrer Bildung.

1.3 Methodische Vorgehensweise

Die islamische Erziehung greift immer wieder auf die Tradition zurück. Ihre Entwicklung zum heutigen Stand hängt daher mit den historischen Gegebenheiten des Islam zusammen. Es scheint daher für das Anliegen der vorliegenden Arbeit eine historische Zusammenstellung über die Entwicklung von Kindererziehung und -bildung unumgänglich zu sein.

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Untersuchung eines Curriculums für den IRU in der Grundschule. Das Curriculum befindet sich in seinem arabischen Originaltext in der Bibliothek der Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft an der al-Azhar Universität. Bei der Übersetzung des Materialtextes (das azharitische Curriculum) wurden alle ausgewählten Tabellen aus dem arabischen Originaltext soweit es geht in gleicher Form bzw. Verteilung und Reihenfolge in die Übersetzung übertragen. Die Inhalte aller ausgewählten Tabellen wurden vollständig übersetzt.⁸ Die im Anhang der Arbeit aufgeführten Tabellen der Begriffsmatrix sowie der Lehrplanentwürfe⁹ aller Inhaltsfelder jeweiliger Schulklasse wurden ebenfalls ganzheitlich übersetzt. Die Wiedergabe des Materialtextes in die deutsche Sprache erfolgte im Allgemeinen nicht durch die wortwörtliche Übersetzung, sondern durch die sinngemäße Wiedergabe.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, den übersetzten Materialtext (das azharitische Curriculum) einer sorgfältigen Analyse zu unterziehen. Die deskriptive und im weiteren Schritt kritisch-analytische Methodik scheint deshalb für den Großteil der vorliegenden Arbeit am geeignetsten zu sein. Die Deskription kommt zum Tragen, wenn anhand der arabischen sowie nichtarabischen Literatur in Form einer kompulatorischen Arbeit erläutert wird, was die islamische Erziehung nach dem Koran und der Sunna bedeuten könnte. Hermeneutisch werden Erziehungsbegriffe im Hinblick auf Vorschul- und Schulalter nach islamischem Denken in den Korantexten und Traditionen des Propheten *Muḥammad* behandelt, um der islamischen Erziehungskonzeption nach dem Koran und der Sunna nahe zu kommen. Kritisch zu hinterfragen sind die pädagogischen Ansätze bei den muslimischen Pädagogen, die mehr durch traditionelle und konfessionelle Dimensionen geprägt sind.

⁸ Vgl. die Übersetzung, S. 47-74. Hier findet sich bspw. im vierten Kapitel die Tabelle für die vom Verfasser festgelegten Inhaltsfelder des IRU sowie deren enthaltenen religiösen Begriffe.

⁹ Vgl. ebd. S. 107-113.

1.4 Allgemeine Hinweise

Das in meiner Übersetzung oft auffallende (§),¹⁰ der im arabischen Originaltext von Farağ dem Ausdruck „*ṣalla Allāhu ‘alaihi wa-sallam*“ entspricht, steht für die Abkürzung desjenigen Segenspruchs und ist eine verbreitete und allgemein verwendete Eulogie nach dem Namen des Propheten Muḥammad.

Die arabischen Nomina „Schüler“ oder „Lehrer“ wurden im Originaltext lediglich in der maskulinen Pluralform verwendet. Deshalb wurde diese Form auch unter Vorbehalt ins Deutsche übernommen.¹¹ Das Primärziel war die Übersetzung für die Leserschaft möglichst klar und lesbar zu gestalten, deshalb wurde der Akzent hauptsächlich auf den fachlichen Bedeutungsinhalt des Textes gesetzt.

Da es im arabischen Kulturkreis nicht üblich ist, den Nachnamen vor dem Vornamen der Person zu stellen, wird in der vorliegenden Arbeit ausnahmsweise bei der Angabe der arabischen Quellen in den Fußnoten mit dem Vornamen der Autoren begonnen. Außerdem wurde stets der Titel des Werks nach dessen arabischer Transkription zwischen zwei Eckklammern auch in deutscher Sprache wiedergegeben.

Da die Arbeit in der deutschen Sprache verfasst ist, folgt die Transkription der arabischen Wörter dem einfachen Umschriftsystem der Deutschen morgenländischen Gesellschaft (DMG) (siehe die nachstehende Tabelle). Die Wörter werden zwischen Anführungszeichen bzw. in Klammern gesetzt, um diese für die Leserschaft hervorzuheben. Um die Transkription einheitlich zu führen, wurden lediglich die Wörter am Satzanfang, Personen- und Ortsnamen großgeschrieben. Es wurde bei der Wiedergabe der arabischen Wörter im Deutschen versucht, so gut als möglich auf den Sinngehalt Wert zu legen.

Die Zeitangabe innerhalb der vorliegenden Arbeit ist immer nach der christlichen Zeitrechnung (n. Chr.) angegeben, wenn danach nicht speziell auf die islamische Zeitrechnung durch die Abkürzung (n. H.) hingewiesen wird.

Die Übersetzung der Korantexte wurde in der ganzen Arbeit von Rudi Paret¹² übernommen.

¹⁰ (§) steht für *ṣalla Allāhu ‘alaihi wa-sallam*, was ins Deutsche als „Mögen Allahs Segen und Frieden auf ihm sein“ zu übersetzen ist.

¹¹ Im Hinblick auf die arabische Grammatik ist es möglich, den Begriff sowohl im Maskulinum als auch im Femininum zu verwenden, nämlich: *Talāmīd* (Pl. M.) „Schüler“; *tilmīdāt* (Pl. F.) „Schülerinnen“ und *mu‘allimūn* (Pl. M.) „Lehrer“; *mu‘allimāt* (Pl. F.) „Lehrerinnen“. Es ist ebenfalls zu bemerken, dass die arabischen Nomina in Pluralform in Maskulin wiedergegeben werden kann, wenn es sich dabei um eine gemischte Gruppe von Personen (männlich u. weiblich) handelt bzw. es unter ihnen auch nur eine männliche Person gibt. Dies gilt ebenfalls für den Begriff „Muslim“ bzw. „Muslima“. Vgl. Günther Krah!; Wolfgang Reuschel u. a.: *Lehrbuch des modernen Arabisch*. Leipzig, Berlin, München 1995.

¹² Paret, Rudi: *Der Koran*. 12. Auflage, Stuttgart 2014. Ebenfalls: Rudi Paret: *Der Koran*. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer, 1971.

- **Transkriptionstabelle:**

| | | |
|----|-------|---|
| أ | A/a | nicht gepresster Stimmlippenverschlusslaut, wie Allah |
| ء | ʾ | Hamza, ein kurzes deutsches „A“ |
| ب | B/b | Einfaches deutsches „B“, wie Buch |
| ت | T/t | Einfaches deutsches „T“, wie Telefon |
| ث | T̤/t̤ | stimmloses englisches „th“ wie in „think“ |
| ج | Ġ/ġ | stimmhaftes „dsch“ |
| ح | H/h | scharfes h (stimmloser Rachen-Reibelaut) |
| خ | ħ/ħ | am Zäpfchen gebildetes ch wie in „Bach“ |
| د | D/d | Einfaches deutsches „D“, wie Dame |
| ذ | D̤/d̤ | stimmhaftes englisches th wie in „the“ |
| ر | R/r | Einfaches deutsches „R“, wie Religion |
| ز | Z/z | stimmhaftes „S“, wie „Sein“ |
| س | S/s | fast wie ein scharfes und stimmloses „S“, wie Straße |
| ش | Š/š | Deutsches „Sch“, Schule |
| ص | Ṣ/ṣ | emphatisches „S“ |
| ض | D̥/d̥ | emphatisches „D“ des Obergaumens |
| ط | T̤/t̤ | emphatisches „T“ |
| ظ | Z̤/z̤ | emphatisches „Z“ |
| ع | ʿ | stimmhafter Rachen-Reibelaut |
| غ | Ġ̤/ġ̤ | gepresster postdorsal-postvelarer bzw. postdorsal-uvularer stimmhafter Lenis-Reibelaut, ähnelt in gewisser Weise einem deutschen nicht gerollten Zäpfchen |
| ف | F/f | Normales deutsches „F“, wie „Film“ |
| ق | Q/q | am Zäpfchen gebildetes emphatisches „K“ |
| ك | K/k | Normales deutsches „K“, wie „können“ |
| ل | L/l | Normales deutsches „L“, wie „Lampe“ |
| م | M/m | Normales deutsches „M“, wie „Mutter“ |
| ن | N/n | Normales deutsches „N“, wie „nein“ |
| ه | H/h | Normales deutsches „H“, wie „Heimat“ |
| و | W/w | wie ein englisches „w“, wie „Water“ |
| و/ | Ū/ū | Langer deutscher Vokal „U“, wie „Stuhl“ |
| ي | Ī/ī | Langer deutscher Vokal „I“, wie „Ziel“ |
| ا | Ā/ā | Langer deutscher Vokal „A“, wie „Mahlen“ |
| أ | U/u | Kurzes deutsches „U“, wie „wunderbar“ |
| إ | I/i | Kurzes deutsches „I“, wie „Späti“ |
| آ | A/a | Kurzes deutsches „A“, wie „Allah“ |

- Abkürzungstabelle:

| | |
|---------|----------------------------------|
| b. | Ibn - Sohn von |
| IR | Islamunterricht |
| IRU | Islamischer Religionsunterricht |
| RU | Religionsunterricht |
| CRU | Christlicher Religionsunterricht |
| KRU | Katholischer Religionsunterricht |
| bspw. | Beispielsweise |
| u. a. | unter anderem |
| Präs. | Präsens |
| Prät. | Präteritum |
| N.N. | Nomen |
| Syn. | Synonym |
| Subs. | Substantiv |
| Sub. | Subjekt |
| Pl. | Plural |
| Par. II | Partizip II |
| Ind. | Indikativ |
| Adj. | Adjektiv |
| Inf. | Infinitiv |
| Pf. | Perfekt |
| ESA | Epigraphisches Südarabisch |
| Syr. | Syrisch |
| Aram. | Aramäisch |
| Heb. | Hebräisch |
| Ug. | Ugaritisch |
| Akk. | Akkadisch |
| Sf. | Sefire-Inschrift |
| BA | Biblisches Aramäisch |
| Ge. | Ge'ez |
| Ph. | Phönizisch |
| Pa. | <i>pa'el</i> |

1.5 Aufbau der vorliegenden Arbeit

Im folgenden **Kapitel (2)** nach der Einleitung steht ein allgemeiner Überblick über die islamische Kindererziehung und -bildung nach den zwei Hauptquellen (Koran und Sunna) im Mittelpunkt. Um die Unklarheiten bzw. Unschärfe zwischen den beiden Termini „*tarbiya/ ta'lim* – Erziehung/Bildung“ zu beseitigen, sollen sie sowie die zu ihnen im Zusammenhang stehenden Begriffe einer sowohl philologischen als auch fachspezifischen Auslegung unterzogen werden. Bei der Definition der ausgewählten Begriffe wird nicht nur auf die islamische Tradition bzw. auf den Sinn ausgehend von Koran und Sunna zurückgegriffen, sondern kommt im selben Kapitel die Auslegung beider Begriffe „Erziehung und Bildung“ vom christlichen bzw.

westlichen Verständnis ausgehend zu Sprache. Des Weiteren wird ein kürzerer Überblick über die westlich-orientierte religiöse Erziehung sowie den christlichen Religionsunterricht¹³ gegeben. Um die Gemeinsamkeiten im Hinblick auf die religiöse Erziehung in Islam und Christentum anzuzeigen, werden hierbei die allgemeinen Ziele der christlichen Erziehung sowie die strukturelle Besonderheit eines CRU und dessen Inhalte vorgestellt.

Kapitel (3) greift mehr auf die Kindererziehung und -bildung in der islamischen Tradition zurück. Dabei soll versucht werden, der Leserschaft einen historischen Überblick über islamische Kindererziehung im Laufe der islamischen Geschichte beginnend ab der Zeit des Propheten Muḥammad bis zur Zeit des abbasidischen Kalifats zu verschaffen. Im Lichte dieser historischen Darstellung wird auf die allgemeine Entwicklung der Bildungsinstitutionen im Islam eingegangen.

Da die vorliegende Arbeit ein Modell des IRU aus der Al-Azhar-Universität zum Gegenstand hat, befasst sich das folgende **Kapitel (4)** mit den Entwicklungsmerkmalen des ägyptischen Schulbildungssystems im Allgemeinen und der religiösen Schulbildung im Besonderen. Dabei wird die Darstellung der historischen Gegebenheiten auf die letzten zwei Jahrhunderte bis zum heutigen Stand beschränkt.

Kapitel (5) soll einen Übergang zum Hauptteil der vorliegenden Arbeit verschaffen. Zunächst werden eine Biographie des Pädagogen Faraḡ an der al-Azhar-Universität, die ich von ihm persönlich in arabischer Abfassung erhalten habe, sowie ein Überblick über seinen wissenschaftlichen Werdegang und Motive für die Erstellung eines neuen Curriculums für den IRU an der azharitischen Grundschule vorgestellt. Im darauffolgenden Abschnitt (5.2.) handelt es sich grundsätzlich um das azharitische Modell selbst und dessen Entstehungsbedingungen. Dabei werden die inhaltliche Gestaltung, die angewendeten Literaturquellen sowie die methodologische Vorgehensweise kurz beschrieben.

Das **Kapitel (6)** bildet das Kernstück der vorliegenden Arbeit. Das Hauptanliegen der Arbeit von Faraḡ ist die Vorstellung eines Curriculums für den IRU an den azharitischen Grundschulen. Das vorgeschlagene Curriculum umfasst insgesamt sechs Inhaltsfelder, die er durch seine Arbeit zusammengestellt hat (*Al-Ibādāt – al-muʿāmalāt – aḥlāq wa-qiyam islāmiyya – as-sīra – šaḥṣiyyāt islāmiyya*). Die Grundgesamtheit des jeweiligen Inhaltsfeldes wird als erstes vorgestellt. Danach werden alle sechs Lernbereiche in ihrer Abfolge und Verteilung gründlich auf inhaltlicher, pädagogischer und didaktischer Ebene einer kritischen Analyse unterzogen. Zum Ende der Analyse des jeweiligen Inhaltsfeldes erfolgt eine kritisch-qualitative

¹³ Nachfolgend wird als „CRU“ abgekürzt.

Zusammenfassung, in der die Intension des Pädagogen, seine innovative Tendenzen und vor allem die im Inhaltsfeld festgestellten Mängel aufgezeigt werden.

Der Kommentar zur Untersuchungsmethode sowie zu den vorgeschlagenen Unterrichtsmethoden bei Farağ ist der Gegenstand des **Kapitels (7)**. Es soll dabei aufgezeigt werden, an welchen Untersuchungs- und didaktischen Methoden er sich orientiert. Dabei soll festgestellt werden, ob der Pädagoge im Hinblick auf die von ihm aufgeführten Unterrichtsmethoden mit den modernen westlichen Methoden in Einklang steht.

Die Expertise der gesamten Untersuchung orientiert sich ausschließlich an den Untersuchungsergebnissen und bildet den Gegenstand des **Kapitels (8)**. Es werden diejenigen Ergebnisse zu Thesen, die für die Entwicklung von zukünftigen universalen Curricula eines IRU von Bedeutung sein können, aufgeführt. Der Ausblick, welcher der Gegenstand des achten Kapitels ist, beinhaltet drei Hauptpunkte. Im ersten Abschnitt soll ein Gesamturteil über das Curriculum von Farağ erfolgen. Dabei werden die wichtigsten wertvollen Ansätze im jeweiligen Inhaltsfeld zusammengestellt. Im kommenden Punkt sollen die bei Farağ offengebliebenen Fragen bzw. Mängel beleuchtet und kurz kommentiert werden. Die ersten zwei Punkten sollen im Grunde einen Beitrag zur Professionalisierung des IRU sowohl in einer muslimischen als auch nichtmuslimischen Gesellschaft leisten. Der letzte Punkt des achten Kapitels bildet das Gerüst eines kompetenzorientierten Lehrplanentwurfs, der in Form eines Vorschlags für die Entwicklung des IRU in Baden-Württemberg zugrunde gelegt wird. Die Zusammenstellung dieses Lehrplanentwurfs soll im Rahmen des azharitischen Curriculums unter Berücksichtigung der in den vorherigen zwei Punkten aufgeführten Thesen geschehen.

Das gesamte Literaturverzeichnis sowie die benutzten Internetquellen in der vorliegenden Arbeit werden zum Gegenstand des **Kapitels (9)**.

Im Anhang (**Kapitel 10**) befindet sich die Textübersetzung, d. h. der Materialtext von der Al-Azhar Universität sowie ein persönliches Schreiben von Farağ, indem er den aktuellen Stand der Einführung seines Curriculums erörtert.

2 Kindererziehung und -bildung nach *Koran und Sunna*

2.1 Zur Terminologie der beiden Begriffe „*tarbiya* und *ta'lim*“

Es ist nicht nur das Anliegen der wissenschaftlichen Forschung, Neues zu entdecken, sondern auch Unklarheiten zu beseitigen. Obwohl die beiden Begriffe Erziehung und Bildung „*tarbiya wa-ta'lim*“ aufgrund ihrer Bedeutung in der Erziehungswissenschaft bereits maßgebend behandelt wurden, wird dennoch manchmal zwischen ihnen keine klare Trennlinie gezogen. Sie werden häufig als dasselbe behandelt. Aufgrund dieser Begriffsunschärfe kann das wesentliche Ziel der Kindererziehung bzw. -bildung nicht immer verfolgt werden.

Dazu sind zwei Beispiele aus der arabischsprachigen Literatur zu erwähnen. Das Werk von Qāsim, ʿAbdulḥakīm: *Al-Aydiyūlūḡiyya wa-t-tarbiya baina al-masīḡiyya wa-l-islām*, das für die vorliegende Arbeit, insbesondere für den historischen Überblick über die islamische Kindererziehung relevant ist, liefert lediglich einen historischen Überblick über die Entwicklung der islamischen Bildung *ta'lim* von der Zeit nach dem Tod des Propheten bis zur Gründung des Osmanischen Reiches. Dennoch gab der Verfasser dem Buch einen umfassenden Titel – ins Deutsche übersetzt als „Die Ideologie und Erziehung zwischen Christentum und Islam“ – welcher im Grunde seinem inhaltlichen Umfang widerspricht.

Die Erklärung des Erziehungsbegriffs und des Erziehungsziels in umfassendem Sinne wird weitgehend ausgeblendet oder oberflächlich dargestellt. Im ersten Kapitel des Buches handelt es sich um die Lehre beider Religionen im Allgemeinen wie auch um den Stellenwert des Menschen, darüber hinaus um die Gesellschaft, die Familie, den Glauben an Gott und an den Jüngsten Tag. Ab dem zweiten Kapitel wird ein Überblick über die Entstehung und Entwicklung der Bildung bis zur Moderne sowohl im Christentum als auch im Islam geboten.¹⁴

¹⁴ Vgl. Qāsim, ʿAbdulḥakīm, Kairo 1986, 1. Kapitel S. 9-65; weitere Kapitel ab S. 66-211.

Auf der anderen Seite führt Muḥammad Quṭb (1919 - 2014)¹⁵ in seinem zweibändigen Werk: *Manḥağ at-tarbiya al-islāmiyya*¹⁶ eine umfangreiche Darstellung über die islamische Kindererziehung von der Geburt bis zur Geschlechtsreife des Kindes an. Trotz seiner ausführlichen Behandlung der islamischen Kindererziehung werden die Bildung und die schulisch pädagogischen Aspekte außer Acht gelassen bzw. nicht konkret behandelt. Trotzdem wird das Werk aufgrund seiner Aktualität und seines erheblichen Umfangs in der vorliegenden Arbeit, insbesondere für den ersten Teil als eine der Primärquellen herangezogen.

Im deutschsprachigen Raum erschienen in den letzten Jahren zahlreiche Publikationen, die keine Trennung zwischen der traditionellen Erziehung und Bildung im IRU vollziehen. Die meisten dieser Werke befassen sich grundsätzlich mit der Einführung des IRU an den deutschen Schulen.¹⁷ Erstaunlicherweise gibt es kaum Arbeiten, die das Thema „Islamische Kindererziehung“ aus traditioneller Sicht ausführlich behandeln – bis auf einige, deren Titel zwar dieser Thematik entspricht, die sich inhaltlich jedoch mit der Bearbeitung des IRU bzw. der islamischen Kinderbildung begnügen. Unter diesen befindet sich bspw. das Werk von Aslan Ednan *Islamische Erziehung in Europa*¹⁸, welches einige Beiträge über den IRU sowohl in mehreren Staaten Europas als auch in Deutschland umfasst. Das Buch *Islamische Erziehungs- und Bildungslehre*¹⁹ von Lamyā Kaddor und Harun Behr (Hrsg.) bietet hier der Leserschaft einen ähnlichen Inhalt. Die beiden Begriffe „islamische Kindererziehung und -bildung“ deuten auf einen synonymischen Zusammenhang hin, wobei die islamische Bildung unter der islamischen Kindererziehung zu klassifizieren ist.²⁰ Wenn es um die islamische Kindererziehung und -bildung geht, so sollte in der deutschsprachigen Literatur auch der arabischsprachigen Literatur mehr Interesse gewidmet werden. Aus diesem Grund werden die beiden Begriffe *tarbiya* und

¹⁵ Muḥammad Quṭb lebte in Saudi-Arabien, studierte Pädagogik und Psychologie an der Kairo-Universität und absolvierte sein Studium 1940. Er war der Bruder des von Präsident Nāṣir 1965 hingerichteten theologischen Schriftsteller Sayyid Quṭb. Er war ein hochrespektierter Dozent für islamische Theologie an der König ‘Abdul‘azīz-Universität in Mekka und leistete bei der Abfassung und Durchsicht von Schulbüchern für die Islamerziehung einen wichtigen Beitrag. Der Hauptanliegen war die Reform des politischen Denkens jünger Generationen durch die Erziehung. Er plädierte deshalb für die Aufklärung der Heranwachsenden, damit sie sich mehr mit der Politik in ihren Ländern auseinandersetzen und dadurch die Fähigkeit erwerben, diese zukünftig zu reformieren. Zu seinen wichtigsten Werken zählen: *Manḥağ at-tarbiya al-islāmiyya* [Konzept der islamischen Kindererziehung]. Kairo 2007; *Ġāhiliyat al-qarn al-‘iṣrīn* [Unwissenheit des 20. Jahrhunderts]. Kairo 1965; *Durūs tarbawiyya min al-qur’ān* [Erzieherische Lehren aus dem Koran]. Kairo 2007; *Al-Mustaṣriqūn wa al-islām* [Die Orientalisten und der Islam]. Kairo 1999. Vgl. hierzu: Abu-lhya, Sami, Mainz 1981, S. 195. Für eine detaillierte Darstellung: <http://www.albadronline.com/?p=4060> [Stand 19. Oktober 2016].

¹⁶ Quṭb, Muḥammad, 2 Bde., Kairo 2007.

¹⁷ Vgl. Ednan, Aslan: *Islamische Erziehung in Europa – Islamic education in Europe*. Wien; Köln; Weimar: Böhlau 2009; Kaddor, Lamyā; Behr, Harun (Hrsg.): *Islamische Erziehungs- und Bildungslehre*. Berlin; Münster 2008.

¹⁸ Ednan, Aslan. Wien (u. a.) 2009.

¹⁹ Kaddor, Lamyā; Behr, Harun (Hrsg.). Berlin 2008.

²⁰ Aṣ-Ṣāwī, Muḥammad Wağīh Zakī; Muḥammad, ‘Abdulqawī ‘Abdulḡanī (A): *At-Tarbiya al-islāmiyya* [Die islamische Erziehung]. Kairo, S. 12 f.

ta'lim zunächst sowohl etymologisch im Koran bzw. im koranischen Lexikon,²¹ in der Sunna²² und in arabischen Lexika untersucht. Es soll allerdings dabei berücksichtigt werden, dass das Verständnis der islamischen Kindererziehung mit den Wertvorstellungen der Gesellschaften sowie der Glaubensgemeinschaften verknüpft ist. D. h., die Vorstellung über die islamische Kindererziehung ist in einem islamischen eine andere als in einem nichtislamischen gesellschaftlichen Kontext. Auch die Ideologie der islamischen Kindererziehung ist bei den Sunniten²³ und den Schiiten²⁴ heterogen.

2.1.1 In den arabischen Lexika

In arabischen Lexika wird zunächst der arabische Begriff *tarbiya* von den folgenden Wurzeln abgeleitet:

Der arabische Begriff „*tarbiya*“ (Inf.) wird als Erziehung, Zucht, Pflege oder Kultivierung übersetzt. Dabei wird eher auf den Prozess des erzieherischen Ansatzes hingewiesen.²⁵ Der Begriff lässt sich auf die dreiradikalige Wurzel „*rabba*“ (Pf.), bzw. „*yurabbī*“ (Ind.) zurückführen, deren II. Stamm mit aufziehen, besitzen oder über etwas herrschen zu übersetzen ist. Weiterhin wird die substantivierte Form „*rabb*“ Herrscher, Besitzer bzw. Gott häufig angewendet, wie z. B. im koranischen Ausdruck „*rabbu-l-‘ālamīn*“, was im Deutschen der Besitzer bzw. Herrscher der zwei Welten (Dies- und Jenseits) bedeutet. Im Koran heißt es „*Lob sei Gott, dem Herrn der Menschen in aller Welt.*“ (1:2). Auch die Ausdrücke „*rabbu-l-arbāb*“ der Herrscher aller Herrscher bzw. der erhabene Gott, sowie „*rabbu-l-bait*“ das

²¹ Vgl. Mağma‘ al-luġa al-‘arabiyya: Mu‘ğam alfāz al-qur‘ān al-karīm [Lexikon der Begriffe des edlen Korans]. Kairo 1970.

²² Der arabische Begriff sunna, Pl. sunan bedeutet ursprünglich „gewohnte Handlungsweise, Weg oder Gesetz“. Weiterhin ist der Begriff ein spezieller Ausdruck für Worte, Taten und Anweisungen des Propheten, die heute beim Großteil der Muslime als zweite Rechtsquelle nach dem Koran gilt. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. IX, Leiden 1960, S. 878 ff.

²³ Die Sunniten bzw. „ahl as-sunna/das Volk der Tradition“ stellen die größte Glaubensrichtung im Islam dar. Sie folgen der Tradition des Propheten und betrachten die Sunna als zweite legitime Rechtsquelle nach dem Koran. Die Unterschiede zur zweitgrößten Glaubensrichtung, deren Anhänger als Schiiten bezeichnet werden, waren anfänglich nicht theologischer Natur, sondern entsprangen der Frage, wer die Gemeinschaft der Muslime leiten soll. Bei den Sunniten bildete sich das Kalifat heraus, bei den Schiiten das Imamat. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. S. 878-881.

²⁴ Der Begriff „šī‘a“ bedeutet „Anhänger einer Person“. Im islamischen Kontext sind hier die Anhänger ‘Alīs, des Veters des Propheten, gemeint. Im weiteren Sinne bezieht sich der Begriff auf eine Bewegung, die die Familie des Propheten (ahl al-bait) als berechnigte religiöser Führung der muslimischen Gemeinschaft betrachtete. Heute gelten die Schiiten als zweite größte muslimische Glaubensgemeinschaft nach den Sunniten. Sie spaltete sich im Laufe der Zeit in viele Gruppen. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. IX, Leiden 1960, S. 420-424. Zur Kindererziehung bei Schiiten, vgl. al-Qazwīnī, ‘Alā’ ad-Dīn Muḥammad Maḥdī: Al-Fikr at-tarbawī ‘inda aš-šī‘a al-imāmiyya [Das erzieherische Denken bei den Imamiten]. Kuwait 1986.

²⁵ Vgl. Wehr, Hans: Arabisches Wörterbuch für die Schriftsprache der Gegenwart. Arabisch-Deutsch. Wiesbaden 1985, S. 449.

Familienoberhaupt kommen in ähnlichem Sprachgebrauch vor. Die attributive Form „*rabbānī*“²⁶ göttlich bzw. derjenige, der durch Gott erzogen bzw. geleitet wird, sowie „*tarbawī*“ (Adj.) erzieherisch oder pädagogisch treten ebenso im Sprachgebrauch in Erscheinung.²⁷

Das Verb *namā* „wachsen“ wird ebenfalls als intransitives Synonym in arabischen Lexika angegeben. Ferner wird darauf hingewiesen, dass die Konsonantenwurzel *r-b-b* mit der Wurzel *r-b-u* als religiöse Rückinterpretation verwandt sei, und weitere Begriffe des Wortfelds, wie *ziyāda* (Zuwachs), *tag̣diya* (Ernährung), *riāya* (Fürsorge) und *muḥāfaẓa* (Bewahrung, Schutz), genannt wurden.²⁸

Der Begriff „*rabb*“ tritt in vielfältigen Bedeutungen auf, z. B. als Besitzer, Herrscher, Herr, Erzieher, Fürsorger oder Verwalter.²⁹ In diesem Zusammenhang lässt sich diese Bezeichnung „*rabbun*“ an mehreren Stellen des Korans finden, so heißt es: „*Er dirigiert den Logos vom Himmel zur Erde. [...] (32:5); Sag: Wer beschert euch (den Lebensunterhalt) vom Himmel und (von) der Erde [...] Und wer dirigiert den Logos? Sie (d. h. die Ungläubigen) sagen: Gott. [...] (10:31).*“

Ibn al-Anbārī (884–940)³⁰ führte drei Bedeutungen für den Begriff „*rabb*“ an: Besitzer, d. h. erhabener Herr bzw. Gott, gegenüber dem man gehorsam sein muss, sowie wohlstiftender Machthaber bzw. allmächtiger großzügiger Gott, der für die Angelegenheiten seiner Geschöpfe Sorge trägt.³¹ Der Erzieher „*murabbī*“ soll ausgehend von diesem Begriffsinhalt für die Erziehung sowie für die Fürsorge und Verwaltung der Angelegenheiten der Erzogenen zuständig sein. Es wird z. B. gesagt „*rabba al-walad*“, d. h. er erzog das Kind und kümmerte sich um es bzw. er behütete es bis die Kindheitsphase überschritten wurde.³²

Der traditionelle Sprachwissenschaftler Ibn Fāris (941–1004)³³ greift in seinem Lexikon (*Muḡam maqāyīs al-luġa*) die Etymologie des Begriffs *tarbiya* sorgfältig auf. Die Wurzel des Begriffs wird aus drei Konsonanten gebildet, nämlich „*r/b/b*“. Diese dreiradikalige Wurzel bringt im Arabischen einen bestimmten Sinngehalt zum Ausdruck, der auf die Besserung einer Sache

²⁶Vgl. Wehr, Hans, Wiesbaden 1985, S. 444.

²⁷ Vgl. ebd. S. 449.

²⁸ Vgl. Ibn Manẓūr, Muḥammad Ibn Mukarram: Lisān al-‘arab al-muḥīṭ [Das umfassende Sprachlexikon der Araber]. Bd. 2, Beirut 1988, S. 1098 f.

²⁹ Vgl. ebd. S. 1099.

³⁰ Ibn al-Anbārī, Muḥammad Ibn al-Qāsim Ibn Muḥammad (geb. in Bagdad 885-940) war ein arabischer Sprachwissenschaftler. Zu seinen Wichtigsten Werken zählen: Al-Amṭāl [Die Sprichwörter]; al-Maqṣūd wa-l-mamdūr [Das Gekürzte und Langgezogene]; Ġarīb al-ḥadīṭ [Das Fremdartige des Geredes]. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. <http://library.islamweb.net/newlibrary/showalam.php?ids=12590> [Stand 19. Oktober 2016].

³¹ Vgl. Ibn Manẓūr, Bd. 2, Beirut 1988, S. 1099.

³² Vgl. ebd. S. 1098-1102; vgl. Wehr, Hans, Wiesbaden 1985, S. 443.

³³ Abū al-Ḥusain Aḥmad Ibn Fāris Ibn Zakariyā al-Qazwīnī ar-Rāzī (in Qazvin 941-1004) war einer der arabischen Sprachwissenschaftler. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. <http://shamela.ws/index.php/author/892> [Stand 19. Oktober 2016].

und die Behebung von Schäden und Mängeln hinweist. Setzt man die drei Konsonanten zusammen, so bedeuten sie: *Die dauerhafte Zuständigkeit und Fürsorge für die Angelegenheiten eines Objektes und dessen Aufrechterhaltung*. Davon wird „*rabb*“ abgeleitet, d. h. derjenige, der für die Hebung und Besserung von etwas sowie für dessen Fürsorge verantwortlich ist.³⁴

In einem weiteren Lexikon heißt es: „*Der Begriff „tarbiya“ ist auf die arabische Wurzel rabbun zurückzuführen, d. h. etwas bzw. jemanden allmählich wachsen bzw. großziehen lassen, bis diese Person so nah wie möglich an der Vollkommenheit anzusehen ist.*“³⁵

Ibn Manẓūr führt eine weitere dreiradikalige Wurzel für den Begriff *tarbiya* auf, welche auf einen ähnlichen Sinngehalt hinweist. Die Verbalform des II. Stammes von dem Verb „*rabā*“ (Pf.) bzw. „*yarbū*“ oder „*yurbī*“ (Ind.) bedeutet: Sprießen, zunehmen, sich mehrten, wachsen, heranwachsen, großziehen oder erziehen. Bspw. wird gesagt: *Rabā fī ḥiğrihi*, was als „er ist in seiner Obhut aufgewachsen“ zu übersetzen ist. Als V. Stamm kommt ebenfalls die Form „*tarabba*“ vor, was als „er wurde aufgezogen oder ist erzogen worden“ zu übersetzen ist.³⁶

In diesem Zusammenhang lässt sich schlussfolgern, dass der Begriff *tarbiya* auf zwei Wurzeln „*rabba* bzw. *rabā*“ zurückzuführen ist, welche zum behandelten Begriff „*tarbiya*“ in einem engen Verhältnis stehen. *Tarbiya* heißt daher aus etymologischer Sicht die Erziehungsaufgabe der Erzieherinnen und Erzieher gegenüber den Heranwachsenden. Die Entfaltung der menschlichen Anlagen im Laufe seines Lebens anhand von verschiedenen Mitteln in unterschiedlichen Dimensionen steht dabei als Ziel des Erziehungsprozesses im Vordergrund.

Da das Arabische nicht unbedingt als die einzige Ausgangsquelle für die zu behandelnden Lexika gilt, kann die Semantik der Wurzel des Begriffs *tarbiya* auf andere semitische Sprachen, wie das Syrische, Hebräische, Aramäische, Akkadische etc. zurückgeführt werden. Die Wurzel „*rabb*“ verfügt in diesen Sprachen über dieselbe Bedeutung wie im Arabischen. So bietet das Lexikon *A Comparative Lexical Study of Qurʾānic Arabic* zur Etymologie dieser Wurzel in bewährter Weise Grundlagenwissen um diese Wurzel an:³⁷

| | | |
|-------------------------------------|---|---------------------------------------|
| ESA. <i>rbw</i>: | “to cause to grow > cultivate” | „um zu bewirken, zu wachsen, pflegen“ |
| Syr. <i>r^ebā</i>: | “to grow; increase” | „zu wachsen oder erhöhen“ |
| Aram. <i>rbʿ</i>: | Sf. “to multiply”; <i>rbā</i> BA. “to grow great” | „zu vermehren bzw. großwachsen“ |

³⁴ Vgl. Ibn Fāris, Abū al-Ḥusain Aḥmad (A): Muḡam maqāyīs al-luġa [Lexikon der Maßstäbe der Sprache]. Bd. 2, Kairo 1951, S. 381 ff.; vgl. Ibn Fāris (B): Muġmal al-luġa [Die Gesamtheit der Sprache]. Beirut 1986, S. 370 f., 417; vgl. ar-Rāġib al-Iṣfahānī, Abū al-Qāsim al-Ḥusain Ibn Muḥammad: Al-Mufradāt fī ġarīb al-qurʾān [Die fremdartigen Vokabeln im Koran]. Kairo 1961, S. 184 ff.

³⁵ Ar-Rāġib al-Iṣfahānī, Kairo 1961, S. 184.

³⁶ Vgl. Ibn Manẓūr, Bd. 2, Beirut 1988, S. 1098, 1116 ff.; vgl. Wehr, Hans, Wiesbaden 1985, S. 448 f.

³⁷ Vgl. Zammit, Martin R.: A Comparative Lexical Study of Qurʾānic Arabic. Leiden, u. a. 2002, S. 188.

| | | |
|--------------------------|------------------------|-------------------------|
| Heb. <i>rābā:</i> | “to be or become much” | „viel werden bzw. sein“ |
| Ug. <i>trbyt:</i> | “interest, usury” | „Zinsen und Wucher“ |
| Akk. <i>rabū:</i> | | “groß sein bzw. werden” |

In Zusammenhang mit dem arabischen Begriff *tarbiya* stehen auch einige arabische Synonyme:

Tanšīʿa: Der substantivierte Infinitiv „*tanšīʿa*“ erscheint im Arabischen als Synonym für den Begriff *tarbiya* und wird ins Deutsche ebenfalls als Erziehung, Formung, Zucht oder Bildung übersetzt. Er lässt sich aus der dreiradikaligen Wurzel „*našʿa*“ (Pf.) bzw. „*yunšīʿu*“ (Ind.) herleiten, was als erziehen, bilden, wachsen lassen bzw. aufziehen (Kind) zu übersetzen ist. Auch „*anšʿa*“ als IV. Stamm bedeutet: Emporsteigen lassen, aufziehen, oder heranziehen (Kind). Davon wird „*nāšīʿ*“ abgeleitet, was als Heranwachsender, Jugendlicher oder junger Mensch zu übersetzen ist. Im arabischen Sprachgebrauch heißt „*tarbiyat an-našʿ*“ „die Erziehung und Bildung von Nachwuchs“. ³⁸ Nach Ibn Fāris weist die dreiradikalige Konsonantenwurzel „*n/š/ʿ*“ auf folgenden Sinngehalt hin: Hebung von Moral und Bildung von Erhabenheit oder Hoheit. Des Weiteren bedeutet der Begriff Erziehung bzw. Aufwachsen, wie z. B. „*našʿaʿa al-walad*“, was als „das Kind ist aufgewachsen bzw. erzogen worden“ zu übersetzen ist. ³⁹

Siyāsa: Ibn Sīnā (980–1038) ⁴⁰ bevorzugt für den Begriff Erziehung in seinem pädagogischen Werk „*kitāb as-siyāsa*“ den Terminus „*siyāsa*“ bzw. „*tasyīs*“ (Inf.). ⁴¹ Der arabische Begriff „*siyāsa*“ bedeutet wortwörtlich: Die Politik oder der politische bzw. diplomatische Umgang mit Anderen, Zähmung, Leitung oder Steuerung. ⁴²

Iṣlāḥ: Ein weiterer Terminus ist „*iṣlāḥ*“ (Inf.), der als Umerziehung, Verbesserung, Behebung (von Schäden oder Mängeln), Reformierung etc. zu übersetzen ist. ⁴³ Die dreiradikalige

³⁸ Vgl. Wehr, Hans, Wiesbaden 1985, S. 1272.

³⁹ Vgl. Ibn Fāris (A), Bd. 5. Kairo 1951, S. 428 f. Ebenfalls verwendete Ibn Ḥaldūn (1332–1406) diese Bezeichnung als Synonym des Begriffs *tarbiya*. Vgl. al-muqaddima [Die Einleitung]. Kairo 1910. ‘Abdurrahmān Ibn Muḥammad Ibn Ḥaldūn al-Ḥaḍramī wurde in Tunesien 1332 geboren und ist 1406 in Kairo gestorben. Seine Betrachtungsweise von gesellschaftlichen und sozialen Konflikten machte ihn zu einem der Vorläufer im Bereich der Soziologie. Eines seiner wichtigsten Werke ist das monumentale Werk al-muqaddima (Kairo 1910), welches bis heute in der Nationalbibliothek von Tunis in seiner Handschrift vorliegt. Das Werk wird unter den islamischen Historikern bis heute als einzigartige historische Quelle der Geschichte angesehen. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. III, Leiden 1960, S. 825–831.

⁴⁰ Abū ‘Alī Ibn al-Ḥusain Ibn ‘Abdullāh Ibn Sīnā war ein persischer Arzt, Physiker, Philosoph, Jurist, Mathematiker, Astronom und Alchemist. Er zählt bis heute zu den berühmtesten Persönlichkeiten seiner Zeit. Seine wichtigsten Werke sind muḥṣar iqlīdis [Das Kompendium von Euklid]; risāla fī al-faḍā’ [Eine Schrift über den Weltraum]; risāla fī an-nabāt wa-l-ḥayawān [Eine Schrift über die Pflanzen und Tiere]; kitāb al-qānūn fī aṭ-ṭib [Das Gesetzbuch in der Medizin]; maqāla fī al-mūsīqa [Ein Artikel über die Musik]. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. III, Leiden 1960, S. 941–947.

⁴¹ Ibn Sīnā: Kitāb as-siyāsa [Das Buch der Politik]. Syrien 2007.

⁴² Vgl. Wehr, Hans, Wiesbaden 1985, S. 612.

⁴³ Vgl. ebd. S. 723.

Wurzel „*ṣaluḥa*“ (Pf.) und „*yaṣluḥu*“ (Ind.) sind im IV. Stamm mit verbessern, reformieren, in Ordnung bringen, wiederherstellen oder wiederaufbauen zu übersetzen. Eine weitere Ableitung stellt hier die attributive Form „*ṣāliḥ*“ (III. Stamm) dar, welche als rechtschaffen zu übersetzen ist.⁴⁴ Nach Ibn Fāris lässt sich diese Wurzel von drei Konsonanten „*ṣ/l/h*“ ableiten, die dieselbe Bedeutung wiedergeben. Diese Wurzel bildet den Gegensatz zu Verderbnis, Korruption, Verfall etc.⁴⁵ In *The Encyclopaedia of Islam* kommt dieser Terminus ebenfalls in einem weitgefassten Sinne vor. Er lässt sich nicht nur auf Erziehung von Heranwachsenden beschränken, vielmehr geht er über ihr Ziel hinaus und umfasst den allgemeinen Reformierungsprozess der islamischen Lehre im Laufe der Geschichte.⁴⁶

Ta’dīb: In einem ethischen Zusammenhang fällt immer wieder der Begriff „*ta’dīb*“ (Subs.), der als Wertebildung, Hebung der Moral, Erziehung oder Zurechtweisung zu übersetzen ist. Die Infinitivform „*adab*“ lässt im arabischen Kontext oft auf folgende Bedeutungen schließen: Wohlerzogenheit, Anstand, feine Bildung, Ausbildung der Moral durch Bildung und Hebung von ethischen Werten, gutes Benehmen bzw. gute Verhaltensweise oder gute Sitten zu wahren. Die Verbalform des II. Stammes „*addaba*“ (Pf.) bedeutet: Wohlerziehen, korrigieren, feinbilden oder richtigstellen. Daher wurde Erzieher bzw. Lehrer an Koranschulen auch als „*mu’addib*“ bezeichnet. Auch „*ta’addaba*“ (V. Stamm) heißt: Sich anständig benehmen, wohlerzogen, höflich oder gebildet sein. Es wird bspw. gesagt: *Rāḍa nafsīhi ‘ala al-maḥāsini*, was als „er pflegte eigene Moral durch ethische Eigenschaften und tugendhafte Sitten zu zähmen“, zu übersetzen ist. Im arabisch islamischen Sprachgebrauch lässt sich folgender Ausdruck finden: „*Ta’addaba bi-’ādābi l-qur’ān wa-r-rasūl*“, was als „er verhält sich gemäß den koranischen Werten sowie der Verhaltensweise des Gesandten Gottes“, zu übersetzen ist.⁴⁷ Die Vokabel „*adab*“ ist ebenfalls als „Literatur“ bzw. „arabische Literatur“ zu übersetzen. Diesem Gebiet wird diese Benennung zugeschrieben, weil dadurch eine stilistisch gute Redeweise und Sprachkompetenz, welche z. B. in einer Diskussion von Vorteil sind, erlangt werden.⁴⁸

Tahdīb: Der Begriff erscheint auch im Arabischen als Synonym des Begriffs *tarbiya* und ist als Hebung der Moral, Läuterung von allem Schlechten und Übel, Bereinigung, Verbesserung,

⁴⁴ Vgl. ebd. 722 f.

⁴⁵ Vgl. Ibn Fāris (A), Bd. 3, Kairo 1951, S.303.

⁴⁶ “In modern Arabic, the term *islāḥ* is used for “reform” (cf.: RALA, xxi (1386/1966), 351, no. 15) in the general sense: in contemporary Islamic literature it denotes more specifically orthodox reformism of the type that emerges in the doctrinal teachings of Muḥammad ‘Abduh, in the writings of Raṣḥīd Riḍā, and in the numerous Muslim authors who are influenced by these two masters and, like them, consider themselves disciples of the Salafiyya.” Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. IV, Leiden 1960, S. 141.

⁴⁷ Vgl. Ibn Manzūr, Bd. 1, Beirut 1988, S. 33; vgl. Wehr, Hans, Wiesbaden 1985, S. 13 f.

⁴⁸ Vgl. Muṣṭafa, Ibrāhīm; az-Zaiyyāt, Aḥmad Ḥasan u.a. [Hrsg.]: *Al-Mu’ḡam al-wasīf* [Das vermittelnde Lexikon]. Bd. 1, Kairo 1960, S. 9; vgl. al-Bustānī: *Muḥīṭ al-muḥīṭ. Qāmūs muṭauwwal li-l-luḡa al-‘arabiyya* [Das Umfassende des Allumfassenden, ein ausführliches Lexikon der arabischen Sprache]. Beirut 1977, S. 5.

Umformung, Verfeinerung, Ausbildung, Belehrung oder Erziehung zu übersetzen. Der Begriff wird von der Wurzel „*haddaba*“ abgeleitet, was im II. Stamm mit erziehen, verbessern, korrigieren, bilden oder belehren wiederzugeben ist. Als Objekt lässt sich der Begriff durch „*muhaddib*“ ausdrücken, was als Lehrer bzw. Erzieher zu übersetzen ist, ebenso wie „*muhaddab*“ (Adj.) gebildet, wohlgezogen, höflich, artig oder feinerzogen.⁴⁹

Der zweite zentrale Terminus in diesem Kapitel ist der Begriff „*ta‘līm*“ (Subs.), der als Bildung oder Lehren, wiederzugeben ist. Dabei wird eher auf den Prozess der Wissensvermittlung hingewiesen. Der Terminus *ta‘līm* ist auf die dreiradikalige Wurzel „*‘alima*“ zurückzuführen, die als wissen, kennen, erfahren, kundig sein, Kenntnis haben, vertraut sein mit etwas oder erkennen wiederzugeben ist. Die Verbalform des II. Stammes „*‘allama*“ (Pf.) bzw. „*yu‘allimu*“ (Ind.) bedeutet im arabischen Sprachgebrauch, lehren, unterrichten, unterweisen oder ausbilden. Weiterhin gibt es das arabische Nomen „*‘ilm*“ (N.N.), das als Wissen, Kenntnis, Kunde bzw. Wissenschaft zu übersetzen ist und zum Terminus „*ḡahl*“ „Unwissen“ im Gegensatz steht. Der substantivierte Infinitiv „*ta‘līm*“ (Subs.) bedeutet: Bildung oder Lehren, wobei „*‘ālim*“ (Sub.) auf die Übersetzung als Wissenschaftler, und „*mu‘allim*“ (Sub.) als Lehrer bzw. Meister, hinweist.⁵⁰ Nach Ibn Fāris bezeichnet die Zusammensetzung der drei Hauptkonsonanten „*‘l/m*“ eine Person, die durch eine besondere Eigenschaft im Vergleich zu den Anderen ausgezeichnet wird. Demzufolge ist ein Wissenschaftler bzw. Hochgelehrter „*‘allāmah*“ durch sein spezifisches Wissen ausgezeichnet. Auch der Name Gottes „*al-‘alīm*“, der Allwissende, wird hiervon abgeleitet.⁵¹

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Wurzel *‘alima* in manchen semitischen Sprachen im selben Sinne verwendet wird. So wird die Wurzel *‘alama* in den südwestsemitischen Sprachen, wie z. B. in der äthiopischen Schrift (Ge.), mit markieren bzw. kennzeichnen übersetzt. Ebenfalls ist die Wurzel *‘ilm* in der alten südarabischen Epigraphie (ESA.) und im Ugaritischen (Ug.) zu finden, wo sie als Merkmal, Anerkennung, Kennzeichnen, zu Kenntnis nehmen oder kennen zu verstehen ist.⁵²

Anhand der obigen Darstellung kann geschlussfolgert werden, dass das Arabische den Begriff *tarbiya* in seinem weitgefassten Sinne verwendet, gleich ob es sich dabei um den alltäglichen oder pädagogischen Gebrauch handelt. Die Anwendung des Begriffs *tarbiya* ist

⁴⁹ Vgl. Ibn Manzūr, Bd. 6, Beirut 1988, S. 789; vgl. Wehr, Hans, Wiesbaden 1985, S. 1345.

⁵⁰ Vgl. Wehr, Hans, Wiesbaden 1985, S. 868 ff.; vgl. al-Bustānī, Beirut 1977, S. 628 f.; vgl. Ibn Manzūr, Bd. 4, Beirut 1988, S. 870 ff. Dieselbe Erklärung kommt ebenfalls im Lexikon der koranischen Begriffe vor. Vgl. Mu‘ḡam al-fāz al-qur’ān al-karīm. Bd. 2, Kairo 1970, S. 237-244; vgl. noch: Al-Iṣfahānī, Kairo 1961, S. 343 ff.; vgl. Wehr, Hans, Wiesbaden 1985, S. 868 ff.

⁵¹ Vgl. Ibn Fāris (A), Bd. 4, Kairo 1951, S. 109 f.

⁵² Vgl. Zammit, Martin R. Leiden, u. a. 2002, S. 294 f.

bspw. im vielfältigen synonymischen Sinngebrauch, wie *tanšī'a*, *ta'lim*, *tasyīs*, *tahdīb* und *ta'dīb*, zu verstehen. Grundsätzlich ist der Erziehungsbegriff in seiner Ganzheit im Kontext des Islam in der bereits dargelegten Grundbedeutung enthalten und steht in Bezug auf seine Definition zu den beiden Begriffen *ta'lim* und *ta'dīb* in einem engen Verhältnis. Die arabische Terminologie geht von *tarbiya* als einem Oberbegriff des Erziehungsprozesses aus. Der Mensch wächst auf, indem ihm ermöglicht wird, sich neue Lebenserfahrungen anzueignen. Dieses Aufwachsen wird von körperlicher, sozialer, intellektueller, moralischer und emotionaler Entwicklung begleitet. Des Weiteren wird unter dem Begriff *ta'lim* im Arabischen als Bildung, Lehren oder Unterrichtung auf wissenschaftlicher Ebene verstanden. Hierbei handelt es sich meistens um die Förderung und Entwicklung der Auffassungsgabe und der intellektuellen Anlagen des Menschen. Die arabischen Begriffe *ta'dīb* und *tahdīb* kommen ebenfalls als Synonyme in einem ethischen Zusammenhang vor. Dabei handelt es sich grundsätzlich um die Erziehung zum guten bzw. moralischen Verhalten gegenüber den anderen Mitmenschen. Die ethischen Prinzipien im sozialen Handeln stehen in diesem Zusammenhang im Vordergrund. Das anständige und rechtschaffene Benehmen steht bei diesen zwei Termini als Ziel im Zentrum. Das Erreichen dieses Zieles ist mit der Vermittlung von tugendhaften Sitten und Verhaltensweisen innerhalb des Erziehungsprozesses deutlich verknüpft. Im Anschluss an die Erläuterung der Semantik sollen die Begriffe *tarbiya*, *ta'lim* sowie andere Synonymen wie z. B. *taḥhīr*, *tazkiya* etc. im Koran und in der Sunna näher betrachtet werden.

2.1.2 Im Koran

Trotz der Wertschätzung des Korans und dessen Betrachtung als Hauptquelle des islamischen Rechtes und der islamischen Erziehung neben der prophetischen Tradition (Sunna) kommt die arabische Vokabel *tarbiya* in ihrer substantivierten Form im Koran wörtlich nicht vor. Sie taucht an zwei Stellen in einer Verbalform auf und wird mit „aufziehen“ wiedergegeben. So wird an diesen zwei Stellen grundlegend auf die Bedeutung islamischer Kindererziehung unmittelbar hingewiesen.⁵³ Zunächst erscheint der Begriff in der konjugierten Dualform: „*Und senke für sie in Barmherzigkeit den Flügel der (Selbst) erniedrigung/ d. h. benimm dich ihnen gegenüber aus Barmherzigkeit freundlich und gefügig?*) und sag: ‚Herr! Erbarm Dich ihrer (ebenso mitleidig), wie sie mich aufgezogen haben, als ich klein (und hilflos) war!‘“ (17:24).

⁵³ Vgl. Yūnis, Fathī 'Alī; Faraġ, Maḥmūd 'Abdū; Ibrāhīm, Muṣṭafā 'Abullāh: *At-Tarbiya ad-dīniyya al-islāmiyya baina al-aṣāla wa-l-mu'aṣara* [Islamische religiöse Erziehung zwischen Ursprünglichkeit und Gegenwart]. Kairo 1999, S. 36.

Nach as-Suyūṭī (1445–1505) beinhalten die Verse 23–41 in Sure 17 eine Aufzählung von Pflichten eines Muslims bzw. einer Muslima, die im Leben befolgt werden müssen. Als Beispiel ist hier das Verbot des Atheismus, des Ehebruchs, des Mords etc. zu nennen. Des Weiteren wird im Vers 24 die Erziehungsaufgabe der Eltern gegenüber ihren Kindern besonders hochgeschätzt. Es wird deshalb auf die Förderung des barmherzigen und moralischen Verhaltens sowie der Wohltätigkeit eines Muslims gegenüber seinen Eltern großen Wert gelegt. D. h. die Gunst und Wohltätigkeit des Erzogenen gegenüber seinen Erziehern (Eltern) soll die Folge eines edlen und erfolgreichen Erziehungsprozesses sein.⁵⁴

Al-Qurṭubī (gest. 671 n. H.) vertritt eine ähnliche Meinung zur Interpretation dieses Verses und führt in seinem Korankommentar hinsichtlich des Begriffs *tarbiya* in diesem Vers folgendes an:

„Der erhabene Gott erwähnt den Begriff „*tarbiya*“ in diesem besonderen Zusammenhang, und zwar in der Hinsicht, dass die Kinder auf die früheren Bemühungen der Eltern beim Erziehungsprozess Rücksicht nehmen. Dies soll als Förderung der Kinder zu ihrem rechtschaffenen Verhalten gegenüber den Eltern dienen. Außerdem wird das Wort *tarbiya* nicht auf Kinder beschränkt gelesen, sondern als Beschreibung eines lebenslangen Prozesses.“⁵⁵

Auch aṭ-Ṭabarī (839–923) geht in seinem Korankommentar auf die unmittelbare Auslegung im selben Zusammenhang ein:

„Die Form „*rabbayānī*“ bedeutet: Sie haben mich aufgezogen. Es deutet in diesem Zusammenhang auf folgende Sinninhalte hin: Erziehung und das Aufwachsen lassen bzw. die Entwicklung von etwas. In diesem Vers sind die Eltern gemeint, die die Liebe und respektvolle Behandlung von den eigenen Kindern aufgrund ihrer Bemühung bei der Erziehung bekommen sollen.“⁵⁶

An der zweiten koranischen Stelle tritt der Begriff *tarbiya* in der mekkanischen Sure (26:18) in der konjugierten Form der ersten Person im Plural in Erscheinung. So heißt es: „*Pharao (w. Er) sagte: „Haben wir dich nicht als Kind in unserer eigenen Familie (w. unter uns) aufgezogen?“*⁵⁷ [...]“ (26:18). Gemäß der Geschichte der Herabsendung des Korans ist dieser Vers als mekkanisch zu betrachten.⁵⁸ Die Form *nurabbika* „wir haben dich aufgezogen“ kommt im Vers (26:18) durchaus in einem erzieherischen Kontext vor. Nach al-Qurṭubī bezieht sich dieser Vers auf den Dialog zwischen Pharao und dem Propheten Moses, als er (Moses) ihn zum

⁵⁴ Al-Maḥalī, Ḡalāl ad-Dīn Muḥammad Ibn Aḥmad; as-Suyūṭī, Ḡalāl ad-Dīn ‘Abdurrahmān Ibn Abī Bakr: Tafsīr al-qur’ān al-‘ẓīm, bi-hāmiṣihi lubāb an-nuqūl fī asbāb an-nuzūl [Die Koranexegese mit seinem Seitenrand. Essenzen der Überlieferten über die Herabsendungsanlässe]. Bd. 1, Kairo ca. 1924, S. 229 f.

⁵⁵ Al-Qurṭubī, Abū ‘Abullāh Muḥammad Ibn Aḥmad al-ʿAndalusī: Muḥtaṣar tafsīr al-Qurṭubī [Zusammenfassung der Koranexegese von al-Qurṭubī]. Bd. 2, Damaskus u. Beirut 2006, S. 282.

⁵⁶ Vgl. Tafsīr aṭ-Ṭabarī li-abī Ḡaʿfar Muḥammad Ibn Ḡarīr aṭ-Ṭabarī. Al-Ḥālidī, Ṣalāḥ ‘Abdufattāḥ; al-ʿAlī, Ibrāhīm Muḥammad [Hrsg.]: Tafsīr aṭ-Ṭabarī [Die Koranexegese von aṭ-Ṭabarī]. Bd. 5, Damaskus u. a. 1997, S. 62.

⁵⁷ So erscheint der Begriff „*rabba*“ in diesem Vers in einem erzieherischen Zusammenhang im Lexikon der Begriffe des edlen Korans. Vgl. Muḡam al-fāz al-qur’ān al-karīm. Bd. 1, Kairo 1970, S. 471.

⁵⁸ Vgl. Nöldeke, Theodor: Geschichte des Qorāns. Hildesheim 1961, erster Teil, Seite IX (Inhalt).

Glauben an die Botschaft Gottes aufrief. Pharao erinnert Moses daran, wie er in seiner Obhut groß geworden ist und wie sie sich um ihn in seiner Kindheit gekümmert haben. Weiterhin hielt Pharao Moses vor, ihn erzogen zu haben und wies ihn auf diese Wohltat hin. So sagte er zu ihm: „*Haben wir dich nicht als Kind in unserer eigenen Familie aufgezogen.*“ Die Korankommentatoren gehen hier von der hochgeschätzten Erziehungsaufgabe aus, die Pharao Moses seit seiner frühesten Kindheit entgegenbrachte, auf dass Mose der großen Wohltat Pharaos gedenken und sich ihm aufgrund dieser Gunst unterwerfen soll.⁵⁹

„Pharao sagte zu Moses: Wir nahmen dich als kleines Kind (Säugling) auf und ließen dich in unseren Häusern großziehen. Du bliebst unter unserer Fürsorge für etwa dreißig Jahre und dabei zogst du die Kleider von Pharao an und benutztest sein eigenes Verkehrsmittel. Schließlich ermordetest du den Kopten und deshalb gehörst du nun zu den Ungläubigen und Undankbaren, da wir dich großgezogen haben.“⁶⁰

An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass der Koran in diesen Versen zum ersten Mal von der Familienerziehung der Kinder sprach und großen Wert darauf legte. Nunmehr kann hier erneut der Kindererziehung in der Familie und der Betreuung des Kindes in der frühen Kindheit durch die Eltern sowie ihrer Selbstverantwortung für diese Aufgabe ein großer Wert verliehen werden. Daraus folgt, dass das Elternhaus zunächst den Grundstein für den Erziehungsprozess der Kinder legt. Dabei könnten innerhalb des Erziehungsprozesses im Familienhaus vor- und nachteilige Entwicklungen bei den Kindern auftreten. Auf diese Art gibt die Kindererziehung im Elternhaus Impulse nach außen. Stabilität oder aber Zerrüttung, wie sie gesamtgesellschaftlich oder in Gemeinden vorkommen, finden auch innerhalb der Familien statt.

Die Wurzel „*ribā*“, welche als „Wucherzins“ zu übersetzen ist, kommt oft im Koran vor. Der Begriff tritt manchmal als Vergleichsform „*arbā*“ in Erscheinung, der wie folgt zu übersetzen ist: „mehr als ... bzw. besser in Bezug auf ...“. Im Koran heißt es: „*[...] dass eine Gemeinschaft zahlreicher ist als eine andere! [...]*“ (16:92). Der Vers wird zum Teil für medinensisch gehalten und bezieht sich auf die Verträge, die mit verschiedenen Stämmen nach der Auswanderung des Propheten nach Medina abgeschlossenen wurden.⁶¹ Nach al-Qurṭubī wird der Anlass der Herabsendung dieses Verses auf ein bestimmtes Ereignis bezogen. Eines Tages brachen einige Stämme ihre Verträge mit dem Propheten ohne Rechtfertigung, da sie mit anderen Stämmen aufgrund deren Stärke und Mehrzahl neue Verträge abgeschlossen hatten. Der Vers ist somit als Warnung Gottes vor diesem Verrat zu verstehen, welcher sich nachteilig auf diese Stämme auswirkte. Ein weiteres Beispiel ist im folgenden Vers zu sehen: „*[...] und du siehst,*

⁵⁹ Vgl. al-Qurṭubī, Bd. 2, Damaskus u. Beirut 2006, S. 514 f.; vgl. aṭ-Ṭabarī, Bd. 5, Damaskus u. a. 1997, S. 644.

⁶⁰ Ḡalāl ad-Dīn Muḥammad Ibn Aḥad al-Maḥllī u. Ḡalāl ad-Dīn ‘Abdurrahmān Ibn Abī Bakr as-Siyūṭī: Tafsīr al-Ḡalālain [Koranexegese von Ḡalālain]. Beirut 2010, S. 367.

⁶¹ Vgl. Nöldeke, Theodor, Hildesheim 1961, 1. Teil S. 148.

dass die Erde erstarrt ist (und kein Leben mehr zeigt). Wenn wir dann Wasser (vom Himmel) auf sie herabkommen lassen, gerät sie (mit ihrer Vegetation) in Bewegung, treibt (w. nimmt zu) und lässt allerlei herrliche Arten (von Pflanzen und Früchten) wachsen.“ (22:5).

Der Ausdruck *rabat* tritt im oben erwähnten Koranvers in der 2. Person Feminin in Erscheinung. Dazu meinen al-Qurṭubī und aṭ-Ṭabarī, dass es sich hier um Wachstum, Sprießen oder Keimen der Pflanzen durch Regen handelt.⁶² Es heißt ebenfalls im Koran: „*Gott lässt den Zins (des Wucherers) dahinverschwinden, aber er verzinst die Almosen (mit himmlischen Lohn. [...]. (2:276);* des Weiteren heißt es: „*Und was ihr an Zinsleihe (ribā) gebt (zu dem Zweck), dass es im Vermögen der Leute (anwachse und euch) Zins einbringe, das bringt bei Gott keinen Zins ein. [...]*“ (30:39). Aṭ-Ṭabarī weist in seinem Korankommentar hinsichtlich des Begriffs *ribā* bzw. *yurbī* in diesen Koranversen auf denselben Sinn hin. Der Begriff steht in diesem Kontext unabhängig von seiner Bedeutung als „Erziehung“ auch in einem anderen Zusammenhang, nämlich als vermehren, verdoppeln oder zunehmen.⁶³ Hierbei handelt es sich um die Förderung zur Solidarität zwischen den Reichen und Armen. Er argumentierte für seine Auslegung dieses Verses mit einem Hadith des Propheten:

„Abū Hurayra berichtet: Der Gesandte Gottes, Friede sei mit ihm, sagt: Der erhabene Gott nimmt die Almosen mit seiner rechten Hand an und lässt sie für euch vermehren, wie einer von euch sein Fohlen züchtet. Bspw. wird ein ausgegebener Bissen dadurch groß wie den Uḥud-Berg verdoppelt. Dies lässt sich durch die folgende Aussage Gottes bestätigen: „Gott lässt den Zins (des Wucherers) dahinverschwinden, aber er verzinst die Almosen.“⁶⁴

Der zweite zentrale Begriff ist der Terminus „*taʿlīm*“. Dieser erscheint ebenfalls im Koran im bereits behandelten Bedeutungsinhalt. Ibn Manẓūr führte einige Beispiele aus dem Koran an, um die Etymologie des Begriffs ʿilm „Wissen“ darzulegen:⁶⁵ „*[...] solltest du aber nach (all) dem Wissen, das dir (von Gott her) zugekommen ist [...]*“ (2:120); „*[...] Er weiß über alles Bescheid.*“ (2:29); „*[...] Wir haben kein Wissen außer dem, was du uns (vorher) vermittelt hast. Du bist ja der Allwissende, der Bescheid weiß und Weisheit besitzt.*“ (2:32). Ausgehend von der islamischen Theologie wird der Begriff „Allwissender“ als Eigenschaft bzw. Name Gottes angesehen, welche aussagt, dass Gott aller Dinge kundig ist. Von dieser Bedeutung ausgehend ist Gott im Vergleich zu seinen Geschöpfen mit dem ewigen und unfassbaren Wissen ausgezeichnet. Ihm allein darf diese Eigenschaft „allwissend“ zugeschrieben werden.⁶⁶

⁶² Vgl. al-Qurṭubī, Bd. 2, Damaskus u. Beirut 2006, S. 414; vgl. aṭ-Ṭabarī, Bd. 5, Damaskus u. a. 1997, S. 407.

⁶³ Vgl. aṭ-Ṭabarī, Bd. 2, Damaskus u. a. 1997, S. 165f. Im selben Zusammenhang kommt der Begriff im Vers (30:39) vor. Vgl. ebd. Bd. 6, S. 114 ff. Für den Vers (2:276) vgl. al-Qurṭubī, Bd. 1, Damaskus u. Beirut 2006, S. 211. Für den Vers (30:39) vgl. ebd. Bd. 2, S. 602.

⁶⁴ Aṭ-Ṭabarī, Bd. 2, Damaskus u. a. 1997, S. 166.

⁶⁵ Ibn Manẓūr, Bd. 4, Beirut 1988, S. 870 ff.

⁶⁶ Vgl. aṭ-Ṭabarī, Bd. 1, Damaskus u. a. 1997, S. 180 f. Der Begriff „taʿlīm bzw. ʿilm“ kommt ebenfalls im Koran an vielen Stellen im selben Zusammenhang vor: Vgl. die Verse: (12:6, 21, 37, 68, 86, 96, 101), (4:113), (5: 4, 97,

Wie bereits erwähnt, taucht die arabische Vokabel *tarbiya* wörtlich in ihrer traditionellen Bedeutung nur an zwei koranischen Stellen auf. Mit Bezug darauf erscheinen jedoch an zahlreichen koranischen Stellen andere Begriffsformen, die im weitesten Sinne die umfassenden Ziele der Erziehung beinhalten. Sie dienen zum einen der Verwirklichung der religiös geprägten Erziehung in einem dogmatischen Sinne und zum anderen fungieren sie dabei als Sittlichkeitsbegriffe, die zum Zusammenleben in einem sozialen Kontext fordern. Im Folgenden wird daher auf die wichtigsten unter ihnen eingegangen:

Taḥīr (N.N.): Die Vokabel wird im Deutschen als Reinigung, Keuschheit, Heiligkeit, Rechtschaffenheit, Läuterung der Seele, Erziehung zu einem frommen und rechtschaffenen Menschen oder als Entsöhnung wiedergegeben.⁶⁷ Als Adjektiv wird „*tāhir*“ mit rein, tadellos oder geläutert im sprachlichen Gebrauch herangezogen. Als Beispiel dafür dient der Ausdruck „*tāhir as-sirr wa-l-ʿalāniya*“ also „die Verfügung sowohl über die innerliche als auch über äußerliche Reinheit“, wobei die im Herzen verinnerlichte Frömmigkeit und Rechtschaffenheit Gott gegenüber, sowie die äußerliche Frömmigkeit gegenüber anderen Mitmenschen gemeint ist. Nach dem christlichen Glauben wird der Ort, an dem die Seele nach dem Tod für ihre begangenen Sünden büßt, im Arabischen als „*al-maṭhar*“ bezeichnet.⁶⁸

Die dreiradikalige Wurzel „*t/h/r*“ verfügt nach Ibn Fāris über eine einheitliche Bedeutung, nämlich Reinheit (im allgemeinen Sinne) bzw. Beseitigung vom Übel. Aus dieser Bedeutung wird „*taṭaḥḥur*“ abgeleitet, was als Fernhaltung von allen unmoralischen Verhaltensweisen zu verstehen ist.⁶⁹ Diese koranische Bezeichnung wurzelt ebenfalls in den älteren semitischen Sprachen und geht von einer ähnlichen Grundbedeutung aus:⁷⁰

| | | |
|-------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|
| Ge. <i>ṭhara</i> : | “purgere, purificare, lustrare” | „sauber, reinigen, rein machen“ |
| ESA. <i>ṭhr</i> : | “(ritual) purity, cleanness” | „(rituale) Reinheit, Sauberkeit“ |
| Aram. <i>ṭhar</i> : | “to be clean”; Pa. “to declare clean” | „sauber sein, für sauber erklären“ |
| Heb. <i>tāhēr</i> : | “to be clean, pure” | „sauber sein, rein“ |
| Ph. <i>ṭhrt</i> : | “purificare” | „reinigen“ |
| Ug. <i>ṭhr</i> : | “clean, brilliant (of jewel)” | “klar, glänzend (von Juwel)” |

110, 116), (14:38), (22:70), (6:91), (10:5), (96:4, 5), (2:31, 32, 102, 129, 151, 239, 282), (55:2, 4), (20:71), (26:49), (18:65, 66), (21:80), (36:69), (3:48, 164), (62:2), (44:14) etc. Noch als “‘ālim bzw. ‘alīm“ Wissende bzw. Allwissende: Vgl. die Verse: (2:29, 32, 95, 115, 127, 137, 158, 181, 215), (27:6, 78), (6:73), (39:46), (59:22), (62:8), (64:18), (72:26), (34:3), (35:38).

⁶⁷ Vgl. Ibn Manzūr, Bd. 4, Beirut 1988, S. 619 f.; vgl. Wehr, Hans, Wiesbaden 1985, S. 787 f.

⁶⁸ Vgl. al-Bustānī, Beirut 1977, S. 558.

⁶⁹ Vgl. Ibn Fāris (A), Bd. 3, Kairo 1951, S. 428.

⁷⁰ Vgl. Zammit, Martin R. Leiden, u. a. 2002, S. 273.

Im Koranlexikon „*muḡam alfāz al-qurʾān al-karīm*“ kommt der Begriff „*tuhr*“ in diesem Kontext in zwei Bedeutungen vor: Zunächst bezieht er sich unmittelbar auf die sachliche Reinheit als Gegenteil des Begriffs „*naḡāsa*“ bzw. „Unreinheit“. Als Beispiel begegnet uns hier eine erhebliche Anzahl von Koranversen, die die Reinheit des Menschen z. B. beim Gebet oder Reinheit der Frau außerhalb ihrer Menstruationszeit erörtern.⁷¹ In der zweiten Sure heißt es:

„Und man fragt dich nach der Menstruation. Sag: Sie ist eine Plage. Darum haltet euch während der Menstruation von den Frauen fern, und kommt ihnen nicht nahe, bis sie (wieder) rein sind! Wenn sie sich dann gereinigt haben, dann geht zu ihnen, so wie Gott es euch befohlen hat! Gott liebt die Bußfertigen. Und er liebt die, die sich reinigen.“ (2:222)

Aṭ-Ṭabarī hebt in seinem Korankommentar die physische Reinheit „*aṭ-ṭahāra al-māddiyya*“ in diesem medinensischen Koranvers hervor und meint, dass der Anlass der Herabsendung dieses Verses die Aufklärung über die Verhaltensregeln beim Geschlechtsverkehr zwischen den Ehepartnern während der Menstruation der Ehefrau war. Die Frau wurde vor dem Islam während ihrer Blutung von der Familie völlig getrennt gehalten. Es war ihr darüber hinaus sogar nicht erlaubt, sich im selben Haus aufzuhalten, oder gemeinsam mit der Familie zu speisen, da die Frau in diesem Zustand für unrein gehalten wurde.⁷²

Auf der anderen Seite tritt der Begriff *taṭhīr* im Koran in einem anderen Zusammenhang in Erscheinung. Im Koran heißt es: „[...] *um sie damit rein zu machen und zu läutern, [...]*.“ (9:103). Gemäß aṭ-Ṭabarīs Korankommentar wird in diesem Koranvers die seelische Reinheit bzw. Keuschheit hervorgehoben. Im Grunde heißt es, dass die moralische Reinheit eines Muslims explizit durch die Abgabe von Almosen an die Bedürftigen sowie durch den barmherzigen Umgang mit ihnen erlangt werden kann.⁷³ Weiterhin heißt es im Koran: „*Und (damals) als die Engel sagten: ‚Maria! Gott hat dich auserwählt und rein gemacht! [...]*.“ (3:42). In der Koranexegese (*al-Manār*) wird der Begriff *taṭhīr* in diesem Vers als Läuterung der menschlichen Seele vom Schlechten und Übel verstanden. Ziel dabei ist es, sie dadurch mit moralischen Werten und Herrlichkeiten auszustatten.⁷⁴ Hinsichtlich der moralischen Läuterung menschlicher Seele gibt es darüber hinaus eine große Anzahl an koranischen Beispielen, die sich auf den gleichen Aspekt beziehen. So heißt es: „*(Damals) als Gott sagte: ‚Jesus! Ich werde dich (nunmehr)*

⁷¹ Vgl. *Muḡam alfāz al-qurʾān al-karīm*. Bd. 2, Kairo 1970, S. 147 f.; vgl. al-Azharī, Abū Maṣṣūr Muḡammad Ibn Aḥmad: *Tahḏīb al-luḡa* [Verfeinerung der Sprache]. Bd. 6, Kairo 1966, S. 170 f.

⁷² Vgl. aṭ-Ṭabarī, Bd. 1, Damaskus u. a. 1997, S. 680-686; vgl. al-Iṣṭahānī, Kairo 1961, S. 307 f. Dieselbe Bedeutung weisen bspw. die folgenden koranischen Verse auf: (5:6), (25:48), (2:25), (4:57), (8:11) etc.

⁷³ Vgl. aṭ-Ṭabarī, Bd. 4, Damaskus u. a. 1997, S. 217ff. Dieselbe Bedeutung weisen folgende Koranverse auf: (5:41), (9:108), (22:26) etc.

⁷⁴ Vgl. Riḏā, Muḡammad Rašīd: *Tafsīr al-qurʾān al-ḥakīm, aṣ-ṣaḥīḥ bi-l-manār* [Die Exegese des weisen Koran, die Erklärung in al-manār]. Bd. 2, Kairo 1980, S. 28f; vgl. *Muḡam alfāz al-qurʾān al-karīm*. Bd. 2, Kairo 1970, S. 147 f. In diesem Zusammenhang kommt ebenfalls der Begriff „*taṭhīr*“ im Koran an vielen Stellen vor: Vgl. die Verse: (2: 232), (11:78), (33:33, 53), (58:12), (3:15), (4:57), (9:108), (56:79), (98:2), (80:14).

abberufen und zu mir (in den Himmel) erheben und rein machen, so dass du den Ungläubigen entrückt bist. [...]“ (3:55). Aṭ-Ṭabarī vertritt hier die Meinung, dass Gott in diesem Vers Jesus versprach, ihn durch Trennung von den Ungläubigen, die als seelisch unrein zu bezeichnen sind und ihn gefoltert hatten, zu retten und zu läutern.⁷⁵

Tazkiya: Der Begriff erscheint im koranischen Kontext als synonym zu *tahīr*, welcher in engem Zusammenhang mit seelischer Keuschheit steht. Der Begriff „*tazkiya*“ (N.N.) wird in arabischen Wörterbüchern wie folgt übersetzt: Läuterung, Verfeinerung, positive Wandlung des Charakters, Reinwerdung und Hebung der Moral. Dies geschieht durch die Ausstattung des menschlichen Charakters mit ethischen Werten sowie durch die Erziehung zu einem frommen und rechtschaffenen Menschen. Der arabische Ausdruck „*zakāt al-māl*“ deutet auf die islamische gottesdienstliche Handlung hin, d. h. die Läuterung des Vermögens durch die soziale Pflichtabgabe (*zakāh*) an die Bedürftigen.⁷⁶

Nach Ibn Fāris weist die Kombination der drei Konsonanten „z/k/ā“, die die Wurzel des Begriffs *tazkiya* bilden, auf die Bedeutung als Vermehrung, Segnung und Läuterung hin. Diese Annahme belegt er mit einem koranischen Beispiel:⁷⁷ „Nimm aus ihrem Vermögen eine Almosenabgabe, um sie damit rein zu machen und zu läutern, [...]“ (9:103)⁷⁸

In diesem Kontext erwähnt aṭ-Ṭabarī weitere Koranstellen, die diesen Aspekt ansprechen:⁷⁹ „Er sagte: (Du brauchst keine Angst vor mir zu haben.) Ich bin doch der Gesandte deines Herrn. (Ich bin von ihm zu dir geschickt) um dir einen lauteren Jungen zu schenken.“ (19:19). Weiterhin heißt es im Koran: „Wir haben ja auch einen Gesandten aus euren eigenen Reihen unter euch auftreten lassen, der euch unsere Verse (w. Zeichen) verliest, euch (von der Unreinheit des Heidentums) läutert [...]“ (2:151); „Selig ist, wer es (von sich aus) rein hält.“ (91:9)⁸⁰ Ausgehend davon öffnet der Begriff *tazkiya* in den meisten erwähnten Koranstellen eine ethische Perspektive für das Leben eines Muslims. Dieser Prozess ist allerdings nicht auf ein bestimmtes Alter beschränkt, sondern zieht sich über das ganze Leben hinaus (von der Wiege bis zum Grabe).⁸¹ So erscheinen die arabisch koranischen Begriffe *tahīr* und *tazkiya* zumeist in einem

⁷⁵ Vgl. aṭ-Ṭabarī, Bd. 2, Damaskus u. a. 1997, S. 283.

⁷⁶ Vgl. Wehr, Hans, Wiesbaden 1985, S. 526 f.; vgl. Ibn Manẓūr, Beirut 1988, Bd. 3, S. 36 ff. Dieselbe Erläuterung dieses Begriffes kommt ebenfalls im Lexikon der koranischen Begriffe vor. Vgl. Muḡam al-fāz al-qurʾān al-karīm. Bd. 1, Kairo 1970, S. 537 f.

⁷⁷ Vgl. Ibn Fāris (A), Bd. 3, Kairo 1951, S. 17 f.

⁷⁸ Siehe die Interpretation dieses Verses von aṭ-Ṭabarī (bereits erwähnt).

⁷⁹ Vgl. aṭ-Ṭabarī, Bd. 5, Damaskus u. a. 1997, S. 225.

⁸⁰ In diesem Zusammenhang kommt ebenfalls der Begriff „*tazkiya*“ im Koran an vielen Stellen vor: Vgl. die Verse: (9:103), (2:129), (3:164), (62:2), (20:76), (35:18), (88:14), (35:18), (80:3, 7), (2:232), (19:19), (18:74) etc. Von diesem Begriff ist ebenfalls der Begriff „*zakāh*“ →Läuterung abgeleitet. Hier ist die soziale Pflichtabgabe, die als eine der fünf Säulen des Islam gilt, gemeint. Sie gilt nach der Koran-Auslegung als Läuterung der Seele und des Vermögens. Vgl. Riḍā, Muḡammad Raṣīd, Bd. 2, 1980, S. 28; vgl. al-Isfahānī, Kairo 1961, S. 213 f.

⁸¹ Vgl. Yūnis, Faṭḥī ʿAlī; Faraḡ, Maḡmūd ʿAbdū; Ibrāhīm, Muṣṭafā ʿAbullāh, Kairo 1999, S. 37.

moralischen Verhältnis, wobei der Begriff *taṭhīr* zusätzlich im konkreten Sinne, nämlich als Reinigung des Körpers bzw. eines Ortes auftritt. Demzufolge stehen die Läuterung der menschlichen Seele und deren Ausstattung mit rechtschaffenen, moralischen und intellektuellen Eigenschaften dabei sowohl im arabischen Sprachgebrauch als auch im koranischen Kontext im Vordergrund.

Auch ausgehend von diesem islamischen Verständnis steht der Begriff *tazkiya* im Vordergrund. Das bedeutet, dass es bei der islamischen Erziehung eher um die Läuterung der menschlichen Seele „*nafs*“ geht:

„al-Attas writes that man has a dual nature, that ‘he is at once physical being and spirit’. He claims that man also has two souls analogous to his dual nature. These he depicts as ‘the higher, rational soul’ (an-nafs al-nāṭiqā) and ‘the lower, animal soul’ (an-nafs al-ḥayawāniyya). The rational soul must according to al-Attas rule over the animal soul, and this can only be done through dīn (religion) and through Islam which leads to ‘excellence in religious conduct (iḥsān)’. Even though the idea of the two souls is not explicitly expressed by other Islamists scholars, it can portray their idea of the process of tarbiya: the development from man’s ignorance to his tazkiya (purification).”⁸²

Ta’dīl: Der Begriff bedeutet Geraderichten, Einrenken, Verfeinern oder Wohlbilden der Moral.⁸³ Im Koran heißt es: „(hinsichtlich deines vortrefflichen Herrn) der dich geschaffen und ebenmäßig geformt und in einer Gestalt zusammengesetzt hat, wie er sie (für dich haben) wollte?“ (82:7-8). Aus der theologischen Sicht vertreten die Korankommentatoren bei der Erläuterung dieses Begriffes „*adalak*“ die Meinung, dass es sich hier eher um den moralischen Aspekt handeln könnte, d. h. die Wohlbildung und die Verfeinerung der menschlichen Moral steht dabei im Vordergrund.⁸⁴ So meinen al-Qurṭubī und aṭ-Ṭabarī in ihren Korankomentaren zum Begriff „*adalak*“ bzw. „*addalak*“, dass es sich hier um zwei Vokalisierungsformen bzw. zwei Lesearten des Begriffs handelt, die beide für authentisch zu halten sind:

„Beim Lesen des Begriffs ohne Verdopplung des Buchstaben (d) bedeutet dieser Begriff, dass der erhabene Gott für die Gestaltung des Menschen verantwortlich ist, z. B. weiblich oder männlich, groß oder klein, dunkel oder hell, hübsch oder hässlich, gütig oder böse etc. Was aber die zweite Form mit Verdopplung des Buchstabens (d) anbelangt, so vertreten die meisten Gelehrten die Meinung, dass es sich hierbei um die Bildung und Verfeinerung der menschlichen Moral sowie die Ausstattung des Menschen mit den sittlichen Eigenschaften, die ihn von anderen Geschöpfen auszeichnen, handelt.“⁸⁵

Taqwīm: Der Begriff bedeutet Verbesserung, Formung, Bildung oder Gestaltung. So heißt es: „Wir haben doch (seinerzeit) den Menschen in bester Form (?) geschaffen.“ (95:4).

⁸² Roald, Anne Sofie: Tarbiya: Education and Politics in Islamic Movements in Jordan and Malaysia. Lund University. Departement of History and Religions. Dissertation, Stockholm 1994, S. 69.

⁸³ Vgl. Muḡam al-fāz al-qur’ān al-karīm. Bd. 2, Kairo 1970, S. 194 f.

⁸⁴ Vgl. al-Qurṭubī, Bd. 3, Damaskus u. Beirut 2006, S. 428; vgl. aṭ-Ṭabarī, Bd. 7, Damaskus u. a. 1997, S. 564.

⁸⁵ Vgl. ebd.

Hinsichtlich des Begriffs „*taqwīm*“ in diesem Vers führen al-Qurṭubī und aṭ-Ṭabarī in ihren Korankommentaren folgendes an:

„Die Mehrheit der Kommentatoren vertreten für die Interpretation dieses Begriffs „*taqwīm*“ die Meinung, dass die schöne Gestaltung des Menschen durch die Erschaffung Gottes sich sowohl auf das äußerliche Aussehen im Gegensatz zu den anderen Geschöpfen als auch auf die ethischen Eigenschaften seines Charakters bezieht.“⁸⁶

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es sich anhand der vorherigen Darstellung von den erzieherischen Termini im Koran um mehrere Bedeutungen des Begriffs *tarbiya* handelt. Nur an zwei Stellen des Korans kommt der Begriff *tarbiya* in seiner traditionellen Grundbedeutung (als Erziehung) wörtlich vor. Ausgehend vom historischen Kontext der Koranoffenbarung sowie der Anlässe der Herabsendung ist hier eine Entfaltung des Sinnes für den Begriff *tarbiya* zu beobachten. Zunächst sprach der Koran von der Familienerziehung und legte großen Wert auf die Erziehungsaufgabe und die Selbstverantwortung der Eltern für ihre Kinder sowie auf das Familienhaus als den wichtigsten Erziehungsort. Ferner lässt sich der Begriff weiter entfalten, in dem der Erziehungsprozess sich in späteren Altersphasen des Kindes mehr mit den religiösen und ethischen Erziehungsdimensionen befasst. So treten bspw. die Vokabeln *taḥīr*, *tazkiya*, *taʿdīl*, *taqwīm* etc. in diesem ethischen Kontext in Erscheinung. Dabei handelt es sich nicht nur um die Erziehung von Kindern, sondern auch um die Erziehung von Heranwachsenden im sozialen Sinne. Das Ziel dabei soll die Hervorbringung eines rechtschaffenen Menschen sein, der sich ins Gemeindeleben integrieren kann.

2.1.2.1 Der Koran als pädagogische Konzeption

Es ist nicht das zentrale Anliegen dieses Punktes auf den Koran als heiliges Buch für die Muslime einzugehen. Vielmehr sollte festgestellt werden, inwiefern und wie die Korantexte im Erziehungsprozess herangezogen werden können. Der Koran bietet kein eindeutiges pädagogisches Konzept. Trotzdem wird er in jedem islamischen Erziehungskonzept in den Vordergrund gestellt.⁸⁷ Er verfügt über eine Reihe von Dimensionen, die im Leben eines Menschen eine zentrale Rolle spielen. Dazu gehören die dogmatischen und moralisch-erzieherischen Aspekte. Darüber hinaus verfügt der Koran über Anweisungen zur Erforschung von allem Geschaffenen und Erzählungen über Vorfahren als Lehrvorbilder sowie über Normen und Vorschriften.⁸⁸

⁸⁶ Vgl. al-Qurṭubī, Bd. 3, Damaskus u. Beirut 2006, S. 482; vgl. aṭ-Ṭabarī, Bd. 7, Damaskus u. a. 1997, S. 660 f.

⁸⁷ Vgl. ʿAlī, Saʿīd Ismāʿīl (A): *Al-Qurʾān ruʾyya tarbawiyya* [Der Koran ist eine erzieherische Vision]. Kairo 2007, S. 184.

⁸⁸ Vgl. ebd. S. 148 – 159.

Bei der Kindererziehung sollen die koranischen Erzählungen über die Frommen und Propheten herangezogen werden. Solche Erzählungen inspirieren die Kinder und spielen für ihre spätere ethische Lebensführung eine leitende Rolle.⁸⁹ Der Koran gilt den Muslimen wie den Theologen in einer so ursprünglichen wörtlichen Weise als „Wort Gottes“ und wird in seiner kanonischen Form als erste und grundlegende Rechtsquelle im Islam angesehen.⁹⁰ Aus diesem Grunde gehen die muslimischen Juristen bei der Suche nach Antworten auf Rechtsfragen zunächst vom Koran aus.⁹¹ Dies gilt auch für die Kindererziehung bzw. -bildung, die im Koran nicht direkt behandelt wird, wobei er unter den muslimischen Pädagogen als ein erzieherisches Buch angesehen wird.⁹² Für die Muslime gilt der Koran an sich als ein universeller Bezugspunkt für das ganze Leben. Daher empfiehlt al-Ġazālī, dass das Kind in frühesten Jugend mit den koranischen Texten sowie mit den religiösen Vorschriften beschäftigt wird. Jedoch sollte mit aller Sorgfalt darauf geachtet werden, dass das Kind so spät wie möglich mit theologischen Aspekten bzw. Argumentationen des Korans konfrontiert wird. Denn dies würde das Kind mehr verwirren als fördern.⁹³ Dabei stehen die Furcht vor Gott bzw. die Unterwürfigkeit ihm gegenüber, seine grenzenlose Barmherzigkeit und Liebe den Menschen gegenüber im Vordergrund, die anhand von koranischen Beispielen von Frommen und ihrem Umgang mit anderen Mitmenschen geschildert werden sollen. Die Haltung der Kinder gegenüber Gott und die Hingabe an ihn sollen während des gesamten Erziehungsprozesses ausgeprägt werden.⁹⁴ Infolgedessen soll bei Kindern eine fromme Persönlichkeit entwickelt werden. Ihr Glaube, der sie im sozialen Leben leitet, soll dadurch immer tiefere Wurzeln schlagen.

Das Einheitsbekenntnis Gottes „*tauḥīd*“ wird an mehreren Stellen des Korans verkündet und steht im Mittelpunkt des islamischen Glaubens. Darauf werden der Glaube an die Engel, an die Offenbarungsschriften, an die Gesandten Gottes, an den jüngsten Tag und an die verborgenen Dinge aufgebaut. So heißt es im Koran: „[...] *Alle glauben an Gott, seine Engel, seine Schriften und seine Gesandten* [...]“ (2:285); „[...] *(alle) die, an Gott und den jüngsten Tag glauben und tun, was recht ist* [...]“ (2:62)

⁸⁹ Vgl. ebd. S. 154 f.

⁹⁰ Vgl. Wild, Stefan: *Mensch, Prophet und Gott im Koran. Muslimische Exegeten des 20. Jahrhunderts und das Menschenbild der Moderne*. 1. Aufl., Münster 2001, S. 5.

⁹¹ Vgl. Krawietz, Birgit: *Die Ḥurma. Schariatrechtlicher Schutz vor Eingriffen in die körperliche Unversehrtheit nach arabischen Fatwas des 20. Jahrhunderts*. Berlin 1991, S. 51.

⁹² Vgl. ‘Alī, Sa‘īd Ismā‘īl (A), Kairo 2007, S. 161.

⁹³ Vgl. al-Ġazālī, Abū Ḥāmid: *Iḥyā’ ‘ulūm ad-dīn* [Wiederbelebung der Religionswissenschaften]. Bd. 1, Kairo 1998, S. 125 f.

⁹⁴ Vgl. Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hrsg.): *Lexikon der Religionspädagogik*. Neukirchner 2001, Bd. 2, 2001, S. 1637.

Inhaltlich verfügt der Koran über drei Hauptaspekte, die zueinander in sehr engem Verhältnis stehen: 1. Der Koran spricht zunächst von dogmatischen Aspekten und vom Gottesbild bzw. dem absoluten Glauben des Menschen an einen einzigen Gott und seine Herrschaft. 2. Weiterhin bringt der Koran die Normen und Vorschriften (Richtlinien) zum Ausdruck, welche das Leben der Menschen und ihre Beziehung sowohl zu Gott als auch zu anderen Geschöpfen regeln. 3. Ferner handelt es sich um den historischen Aspekt, welcher durch koranische Erzählungen „*al-qasaṣ al-qurʿānī*“ von den Propheten und ihrem Umgang mit den Menschen sowie von den alten Völkern zum Vorschein kommt.⁹⁵ Der ägyptische Theologe Muḥammad al-Ġazālī (1917–1996)⁹⁶ fügt in seinem Werk „*al-maḥāwir al-ḥamsa li-l-qurʿān al-karīm*“ zu den bereits erwähnten drei Aspekten noch zwei wichtige Aspekte hinzu. Dabei geht es um das Universum als Hinweis auf die Existenz eines einzigen Schöpfers „*al-kawn ad-dāl ʿala wuġūd ḥāliq aḥad*“ sowie um den Tag der Auferstehung „*al-baʿt*“ und Vergeltung „*al-ġazāʾ*“. Des Weiteren geht es dabei um die erzieherische Dimension „*al-buʿd at-tarbawī*“ im Koran.⁹⁷ Bei diesen Hauptaspekten geht es also in erster Linie um den Menschen, wobei die Hingabe und Unterwürfigkeit dem einzigen Gott gegenüber „*at-tauḥīd al-muṭlaq li-llāh*/absoluter Monotheismus“ im Vordergrund stehen. Weiterhin geht es explizit um die Verrichtung von Pflichten und um die Haltung an die im Koran festgelegten Vorschriften sowie die rechtlichen Grundlagen (*ṣarīʿa*). Die koranischen Erzählungen von Propheten und Frommen sowie von ihrem Verhalten im Gemeindeleben sollen für den erzieherischen Aspekt eine zentrale Rolle spielen (*qudwa wa-qiyam tarbawiyya*/ Vorbild und erzieherische Werte). Auf der anderen Seite haben die Menschen durch die warnenden Erzählungen von den Ungläubigen und Frevlern anschauliche Beispiele für die Führung des eigenen Lebens. Die Vermittlung solch negativer Beispiele impliziert eine bewusste Entfernung vom Unglauben sowie frevlerischer Verhaltensweisen (d. h. Ablehnung des Unglaubens).⁹⁸ Im Zentrum des Erziehungsprozesses steht der Mensch als Erziehungsgegenstand. Genauso befassen sich viele koranische Verse mit dem Menschen. Daher soll zunächst auf das Menschenbild im Koran eingegangen werden, wobei

⁹⁵ Vgl. al-ʿUṭaimīn, Muḥammad Ibn Šāliḥ: Muḍakkira ʿala al-ʿaqīda al-wāsiṭiyya, Šaiḥ al-islām Ibn Taimiyya [Eine Schrift über die gemäßigte Glaubenslehre von Ibn Taimiyya]. Saudi-Arabien 2012, S. 13; vgl. ʿAlī, Saʿīd Ismāʿīl (B): Uṣūl at-tarbiya al-islāmiyya [Grundsätze der islamischen Erziehung]. Kairo 2007, S. 103.

⁹⁶ Muḥammad al-Ġazālī war ein moderner ägyptischer Reformator und Prediger im 20. Jh. Er studierte an der al-Azhar Universität das Fach Theologie im Jahr 1937 und verfasste in unterschiedlichen Bereichen der Islamwissenschaft eine erhebliche Anzahl von Werken, wie z. B. ʿaqīdat al-muslim [Dogmatik eines Muslims], ḥuluq al-muslim [Moral eines Muslims]; rakāʾiz al-Imān baina al-ʿaql wa-l-qalb [Säulen des Imans zwischen Verstand und Herz]; kaifa nafham al-islām [Wie verstehen wir den Islam]; laisa min al-islām [Es gehört nicht zum Islam] etc. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. http://www.ikhwanwiki.com/index.php?title=محمد_الغزالي [Stand 19. Oktober 2016].

⁹⁷ Al-Ġazālī, Muḥammad: Al-Maḥāwir al-ḥamsa li-l-qurʿān al-karīm [Die fünf Mittelpunkt des edlen Korans]. 1. Aufl., Kairo 2000, S. 5 ff.

⁹⁸ Vgl. ebd. S. 21–29.

keine vollständige Darstellung dessen gegeben werden soll, was über den Menschen im Koran gesagt wird, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Es soll sich stattdessen auf die Stellung des Menschen und das Ziel seiner Schöpfung nach göttlicher Offenbarung konzentriert werden.

2.1.2.2 Der Mensch als Erziehungsgegenstand im Koran

Der Mensch tritt im Koran als zentrales Objekt in Erscheinung. Der Begriff „*insān*/Mensch“ kommt an dreiundsechzig koranischen Stellen in seiner substantivierten Form vor.⁹⁹ Ihm wird sogar eine ganze Sure (76 – *al-Insān*) gewidmet. Das zeigt die Bedeutung und Beachtung des Menschen im Koran auf. *„Der Mensch sei im Koran (17. Sure) als ein Wesen, das mit etwas Besonderem geadelt oder ausgezeichnet ist, entworfen. Er sei geehrt und mit Würde ausgestattet (arab. „Karamah“).“*¹⁰⁰ In dieser Hinsicht sind das Gottesbild und das Menschenbild im Koran, wie Wild meint, aufeinander sehr eng bezogen.

„Gott gibt dem Menschen Vorschriften. Gott liebt den Menschen. Gott straft und belohnt. Was der Mensch ist, was der Mensch sein soll, ist von Gott bestimmt. Der Mensch soll an Gott und seine Propheten glauben, er soll Gott für seine Gnade und Barmherzigkeit preisen und danken, er soll ihm gehorchen und dienen.“¹⁰¹

Im Gegensatz zu anderen Geschöpfen wurde der Mensch mit einem Verstand ausgezeichnet. Diese Auszeichnung lässt ihn im Gegensatz zu den für uns greifbaren anderen Geschöpfen durch die Offenbarung mit Vorschriften belasten „*mukallaḥ*“. Er trägt im Gegensatz zu den anderen Geschöpfen eine Bürde bzw. das von Gott Anvertraute „*amāna*“. In dieser Hinsicht wird er im Koran als Stellvertreter Gottes angesehen. *„khalīfatū -llāh und amāna: Der Mensch als Kalif (=Statthalter) Gottes trägt auf der Erde, gegenüber sich und den anderen Geschöpfen Verantwortung.“*¹⁰² So heißt es:

„Wir haben (nach Beendigung des Schöpfungswerkes) das Gut (des Heils?), das (der Welt) anvertraut werden sollte, (zuerst) dem Himmel (w. den (sieben) Himmeln), der Erde und den Bergen angetragen. Sie aber weigerten sich, es auf sich zu nehmen, und hatten Angst davor. Doch der Mensch nahm es (ohne Bedenken) auf sich. Er ist ja wirklich frevelhaft und töricht.“ (33:72)

Die Interpretation des Begriffs „*amāna*“ in diesem Vers ist unter den meisten Koranexegeten, insbesondere den traditionellen, unumstritten. In ihren geläufigen Auffassungen vertreten sie die Meinung, dass es sich hier um die im Koran von Gott auferlegten

⁹⁹ Vgl. Muḡam al-fāz al-qurʾān al-karīm. Bd. 1, Kairo 1970, S. 63 f.

¹⁰⁰ Uygun-Altunbas, Ayse: Konzepte islamischer Religionspädagogik anhand von Experteninterviews: Eine qualitativ-empirische Untersuchung. München 2008, S. 68.

¹⁰¹ Wild, Stefan, Münster 2001, S. 27.

¹⁰² Uygun-Altunbas, Ayse, München 2008, S. 70.

Verpflichtungen (*taklīfāt* oder *farā'id*) handelt. Dadurch lässt sich eine Reihe von Pflichten und Vorschriften, wie z. B. das tägliche fünfmalige Gebet „*ṣalāh*“, die Almosensteuer „*zakāh*“, das Fasten im Monat Ramadan „*ṣaum*“ etc., herauslesen. Die Muslime sind daher dazu verpflichtet, diesen Pflichten nachzugehen.¹⁰³ Auf der anderen Seite interpretieren heutzutage einige moderne Exegeten den Begriff (*amāna*) in einem erweiterten Sinne. Sie erkennen dabei die Interpretation des Begriffs nach traditionellen Auffassungen an, und erläutern den Begriff zusätzlich als Wille des Menschen „*irādat al-insān*“. Dem Menschen wurde ein Wille von Gott verliehen und er kann dementsprechend handeln und die Verantwortung für seine Entscheidungen tragen. Aš-Ša'rawī (1911-1998)¹⁰⁴ als einer der modernen Koranexegeten meinte dazu:

„Zunächst deutet der Ausdruck „*‘araḍnā*“ auf eine Anfrage hin. Bspw. „*‘araḍtu ‘ala fulān al-amr*“, d. h. ich legte jemandem eine Angelegenheit vor, um darüber zu entscheiden und die Meinung dazu zu äußern. Daher handelt es sich um eine Anfrage „*‘arḍ*“ und keine Verpflichtung „*ilzām*“, denn dabei hat man die Möglichkeit es anzunehmen bzw. abzulehnen. [...] Die *amāna* „das Anvertraute“ in diesem Vers bedeutet daher „der Wille“. Es ist die Fähigkeit zu wählen zwischen Glaube und Unglaube sowie zwischen Gehorsamkeit und Ungehorsam gegenüber Gott. Alle Geschöpfe verweigerten, es auf sich zu nehmen, und hatten Angst davor. Nur der Mensch entschied sich, es auf sich zu nehmen.“¹⁰⁵

In Anlehnung an diese Interpretation wird dem Menschen immer die Freiheit gewährt, das eigene Leben zu gestalten. Daher ist er für eigene Handlungen verantwortlich: „[...] *Wer nun will, möge glauben, und wer will, möge nicht glauben!* [...].“ (18:29); und „*Wenn einer rechtschaffen handelt, ist es sein eigener Vorteil, wenn einer Böses tut, sein eigener Nachteil* [...].“ (45:15)

Das Hauptanliegen der islamischen Kindererziehung basierend auf dem Koran ist also den Menschen zu einem verantwortungsvollen Wesen zu erziehen, das diese von Gott bestimmte Bürde tragen kann. Über das Menschenbild im Koran wurde von vielen islamischen Theologen, Philosophen und Exegeten diskutiert. Dennoch ist die Vorstellung über das Menschenbild noch keineswegs überall selbstverständlich. Doch sollte das Menschenbild im Koran durch Vorstellung seiner Aufgaben sowie des Sinnes seiner Schöpfung erfasst werden. So könnte dadurch der Erziehungszweck im Islam hervorgehoben werden.

¹⁰³ Vgl. at-Ṭabarī, Bd. 6, Damaskus u. a. 1997, S. 232 f.; al-Qurṭubī, Bd. 2, Damaskus u. Beirut 2006, S. 652; as-Suyūṭī, Bd. 2, Kairo ca. 1924, S. 113.

¹⁰⁴ Muḥammad Mitwallī aš-Ša'rawī war ein ägyptischer religiöser Gelehrter und Minister für Stiftungen in Ägypten im Jahr 1976. Meistens befasste er sich mit der Koranexegese in der Moderne und gab diese in einer vereinfachten Sprache heraus. Innerhalb seines Lebens verfasste er eine große Anzahl von Werken in vielen Gebieten der Islamwissenschaften, wie z. B.: *Al-Isrā' wa-l-mi'rāḡ* [Die Himmelfahrt und das Aufsteigen]; *al-Islām wa-l-fikr al-mu'āṣir* [Der Islam und das zeitgenössische Denken]; *al-Ḥair w-š-šarr* [Das Gute und das Böse] etc. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. <http://www.ashefaa.com/play-16362.html> [Stand 19. Oktober 2016].

¹⁰⁵ Tafsīr aš-Ša'rawī, rāḡa'ahu Aḥmad 'Umar Hāšim [Korankommentar von aš-Ša'rawī, editiert von Aḥmad 'Umar Hāšim]. Bd. 20, Kairo 1991, S. 12211 f.

Nach Qutb erzielt das islamische Erziehungskonzept im Grunde darauf, einen rechtschaffenen Menschen „*insān ṣāliḥ*“ in einem umfassenden Sinne hervorzubringen.¹⁰⁶ Die Menschen sind laut dem Koran unterschiedlich erschaffen. Die Vielfalt der Menschen im Hinblick auf ihre Lebensdimensionen und –vorstellungen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Lebensperspektiven und Kompetenzen soll die Grundlage des menschlichen Umgangs schaffen. „[...] und wir haben euch zu Verbänden und Stämmen gemacht, damit ihr euch (auf Grund der genealogischen Verhältnisse) untereinander kennt. [...].“ (49:13). Bei der Interpretation des Verses liegt der Sinn der Vielfalt in Bezug auf der Schöpfung der Menschen nach Meinung von aš-Šaʿrāwī im Austausch der Kenntnisse sowie der gegenseitigen Hilfe, um die Basis eines Zusammenlebens zu ermöglichen. Somit kann die Artenvielfalt und Unterschiedlichkeit der Menschen zur Vollkommenheit des Gemeindelebens führen. Wäre der Mensch vollkommen bzw. alles könnend und besitzend, so würde er die anderen Menschen nicht mehr brauchen und käme in diesem Falle das Gemeindeleben nicht mehr zustande.¹⁰⁷

Anhand dieser koranischen Beispiele werden im Allgemeinen drei zentrale erzieherische Aspekte hervorgehoben, die den Rahmen eines erzieherischen Konzeptes bilden sollen. 1. Die Erziehung der Heranwachsenden zum frommen und ethischen Verantwortungsbewusstsein → *taqwa* (Frömmigkeit). 2. Die Erziehung zu einem konsequenten Verantwortungsbewusstsein gegenüber sich selbst, Gott, seinen Geschöpfen und der Umwelt: „*ḥalīfat Allāh fī al-ardʿ*“ (Stellvertreter Gottes auf der Erde). 3. Die Erziehung zu einem möglichst vollkommenen Menschen: „*al-insān al-kāmil*“ (der vollkommene Mensch).¹⁰⁸ Daher ist das wesentliche Ziel der islamischen Kindererziehung in Anlehnung an die koranische Konzeption darin verankert, einen möglichst vollkommenen Menschen hervorzubringen. Diesem Menschen sollen sämtliche Rechte und Pflichten gegenüber sich selbst, Gott und anderen Geschöpfen bewusst werden.

Die Sunna des Propheten Muḥammad bildet die Gesamtheit seiner Bräuche, Aussagen und Äußerungen zu verschiedenen Lebensfragen und religiösen Themen. Sie wird nach dem Koran als zweite Rechtsquelle angesehen und steht mit ihm in einem komplementären Verhältnis bei der Bildung alles islamischen Rechts. Deswegen soll der nächste Abschnitt dem Erziehungs- und Bildungsbegriff in der Sunna gewidmet werden.

¹⁰⁶ Vgl. Qutb, Muḥammad, Bd. 1 Kairo 2007, S. 13.

¹⁰⁷ Vgl. <http://www.altafsir.com/Tafasir.asp?tMadhNo=0&tTafsirNo=76&tSoraNo=49&tAyahNo=13&tDisplay=ycs&UserProfile=0&LanguageId=1> [Stand 21. November 2016].

¹⁰⁸ Uygun-Altunbas, Ayse, München 2008, S. 70.

2.1.3 In der Sunna

Der Prophet Muḥammad soll großen Wert auf die Erziehung gelegt haben. So wird laut einer seiner Hadithe¹⁰⁹ berichtet, dass die Verantwortung des Vormundes bzw. der Erzieher /innen gegenüber den Untertanen bzw. Kindern hervorgehoben werden soll:

„Jeder von euch ist der Hirte des anderen. Der Herrscher ist der Hirte seiner Untertanen. Der Mann ist der Hirte seiner Familie. Die Frau ist als die Hirtin anzusehen und für das Haus und die Kinder ihres Mannes verantwortlich. So seid ihr alle Hirten und verantwortlich für eure Herde.“¹¹⁰

Die Lebensweise des Propheten als Vorbild spielt für die Muslime sowohl in frühislamischer Zeit als auch in der Moderne eine zentrale Rolle. Er gilt für die meisten Muslime als der erste Lehrer und Erzieher der muslimischen Gemeinschaft (*umma*).¹¹¹ Zu jedem Erziehungsprozess werden oft seine Worte und Verhaltensweise gegenüber anderen Menschen herangezogen. Gleich nach seinem Tod hatten es sich die Kalifen als Ziel gesetzt, seine Lehre und seine kanonischen Aussprüche zu verbreiten. Dieses Erbe wurde innerhalb der islamischen Geschichte bis zum heutigen Tag weitergeleitet. Durch die innermuslimischen Konflikte in frühislamischer Zeit wurden viele seine Aussprüche gefälscht. Als Folge dieser Fälschung konnten abweichende Versionen einer großen Anzahl dieser Hadithe nicht ohne weiteres realisiert werden.¹¹² Da die Sunna bei der Mehrheit der Muslime, insbesondere bei den Sunniten, als die zweite Rechtsquelle angesehen wird, fühlen die Erzieher und Pädagogen sich trotz der bisweilen vorkommenden Widersprüche zum Koran gezwungen, die Sunna zum islamischen Erziehungskonzept heranzuziehen.

Für die Mehrheit der Muslime steht die Nachahmung des Propheten Muḥammad (*taqlīd*) als erzieherische Disziplin im Zentrum. Trotzdem taucht der Begriff *tarbiya* wörtlich in den Hadithen nicht auf. Er kommt in Form von anderen Bezeichnungen vor, die mit dem Begriff *tarbiya* in ähnlichem Zusammenhang stehen.¹¹³ In dieser Hinsicht tauchen Begriffe auf, die als Hinweise auf den Erziehungsbegriff zu verstehen sind: In einem Hadith weist der Prophet auf

¹⁰⁹ Der Begriff „ḥadīṭ“ Pl. „aḥādīṭ“ bezeichnet die Mitteilungen, Erzählungen, Berichte, die über Taten, Verhalten und Reden des Propheten Muḥammad überliefert wurden. Diese werden heute bei den Muslimen als zweite Rechtsquelle nach dem Koran betrachtet. Nach der Glaubwürdigkeit der Überlieferungspersonen „isnād“ werden die „aḥādīṭ“ in der islamischen Jurisprudenz wie folgt klassifiziert (ṣaḥīḥ: authentisch; ḥasan: gut; ḍaʿīf: zweifelhaft bzw. schwach). Die bekanntesten ḥadīṭ-Hadith-Sammlung sind: Al-Buḥārī, Muslim, Ibn Māḡa, at-Tirmizī, und bei den Schiiten al-Kāfī. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. III, Leiden 1960, S. 23 ff.

¹¹⁰ Vgl. al-Buḥārī, Abū ʿAbdullāh Muḥammad Ibn Ismāʿīl Ibn Ibrāhīm Ibn al-Muḡīra: Ṣaḥīḥ al-Buḥārī [Das Authentische von al-Buḥārī]. Bd. 3, 3. Aufl. Libanon 2005, S. 398.

¹¹¹ Dawoud, Mohamed: Kindererziehung nach islamischen Verständnissen. Erziehungskonzepte im Islam bis zu zehnten Lebensjahr zwischen Theorie und Praxis. München 2010, S. 30.

¹¹² Vgl. Ibn Qarnās: Al-Ḥadīṭ wa-l-qurʿān [Der Hadith und der Koran]. Köln 2008, S. 7 f.

¹¹³ Vgl. Yūnis, Fathī ʿAlī; Faraḡ, Maḥmūd ʿAbdū; Ibrāhīm, Muṣṭafā ʿAbullāh, Kairo 1999, S. 36.

den Begriff „*adab*“ (N.N.) im Sinne von moralischer bzw. ethischer Erziehung von Kindern hin.¹¹⁴ Er sagt hierzu: „*Lehrt eure Kinder und Untertanen das Wohl und erzieht sie.*“¹¹⁵

In einem anderen Hadith spricht der Prophet über die moralische Erziehung, die ihm Gott unmittelbar erteilt hat, indem er sagt: „*Gott erzog mich und pflegte mir eine schöne Moral zu verleihen.*“¹¹⁶ Die Verbform *addaba* kommt in diesem Hadith im Sinne von *taʿlīm* vor, d. h. seine Bildung, die der Prophet unmittelbar von Gott empfing.¹¹⁷ Im Weiteren sagt er: „*Ein Vater verleiht seinem Kind nichts Besseres als eine gute Erziehung bzw. eine gute Moral.*“¹¹⁸

Der Prophet sagt ebenfalls: „*Seid großzügig euren Kindern gegenüber und erzieht sie.*“ Die Verbform *addab* in diesen Hadithen weist deutlich auf die Vermittlung von ethischen Werten an die Heranwachsende hin. Die Werteerziehung steht daher dabei im Vordergrund.¹¹⁹ Hinsichtlich des Begriffs *taʿlīm* gibt es ebenfalls eine große Anzahl an Prophetenaussagen, die diesen Sinngehalt behandeln. So sagt er z. B.: „*Der beste unter euch ist derjenige, der den Koran lernt und weiterlehrt.*“¹²⁰ Der Begriff *taʿlīm* bezieht sich hier explizit auf das Memorieren des Korans. Der Nutzen aus diesem Hadith, den die Mehrheit der Gelehrten betont, bezieht sich nicht nur auf das Lernen des Korans, sondern vielmehr auf dessen Weiterlehren an Andere. Wenn ein Muslim diese beiden Aufgaben (d. h. das Lernen und Lehren des Korans) durchgeführt hat, so ist er als jemand anzusehen, der durch das Lernen des Korans sowohl Nutzen für sich selbst als auch für die Gemeinde erbracht hat. In diesem Zusammenhang wird das Streben nach Wissen, insbesondere dem religiösen Wissen, gemäß diesem Hadith als eine der edelsten Aufgaben eines Muslims angesehen.¹²¹

Der malaysische Islamtheologe al-Attas¹²² verwendet den Begriff *taʿdīb* in einem engen Zusammenhang mit der islamischen Kindererziehung. Er vertritt dabei die Meinung, dass der Begriff *tarbiya* sich auf die Kindererziehung bezieht und viele Facetten beinhaltet. Es geht dabei unter anderem um die materielle Versorgung der Kinder. Darüber hinaus impliziert dieser Begriff

¹¹⁴ Vgl. ebd. S. 39 f.

¹¹⁵ Vgl. ʿIlwān, ʿAbdullāh Nāṣiḥ: *Tarbiyat al-awlād fī al-islām* [Kindererziehung im Islam]. Bd.1, Kairo 2007. S. 136.

¹¹⁶ Vgl. Imām al-ʿAlūgī: *Kaṣf al-ḥafāʾ* [Aufdecken des Verborgenen]. Bd. 1, S. 72.

¹¹⁷ Vgl. Yūnis, Fathī ʿAlī; Faraġ, Maḥmūd ʿAbdū; Ibrāhīm, Muṣṭafā ʿAbullāh, Kairo 1999, S. 40.

¹¹⁸ Vgl. ʿIlwān, ʿAbdullāh Nāṣiḥ, Bd.1, Kairo 2007, S. 136.

¹¹⁹ Vgl. Yūnis, Fathī ʿAlī; Faraġ, Maḥmūd ʿAbdū; Ibrāhīm, Muṣṭafā ʿAbullāh, Kairo 1999, S. 39.

¹²⁰ At-Tirmidī, Abū ʿIsa Muḥammad Ibn ʿIsa Ibn Saura: *Sunan at-Tirmidī* [Hadith-Sammlung von at-Tirmidī]. Bd. 8, Homs 1967, S. 113.

¹²¹ Vgl. Aṣ-Ṣāfiʿī al-ʿAsqalānī, al-Ḥāfiẓ Abū al-Faḍl Šihāb ad-Dīn Aḥmad Ibn ʿAlī Ibn Muḥammad Ibn Muḥammad Ibn Ḥaġar: *Fath al-bārī bi-ṣarḥ ṣaḥīḥ al-buḥārī* [Eröffnung des Schöpfers mit der Erklärung von Buḥārī- Hadith-Sammlung]. Bd. 9, Kairo 1911, S. 60 ff.

¹²² Syed Muhammad al Naquib bin Ali al-Attas, geb. 1931 in Bogor (Indonesien), ist ein zeitgenössischer muslimischer Philosoph und Denker aus Malaysia. Er ist der Gründer des 1987 in Kuala Lumpur gegründeten International Institute of Islamic Thought and Civilization. Vgl. https://en.wikipedia.org/wiki/Syed_Muhammad_Naquib_al-Attas [Stand 19. Oktober 2016].

die Aufzucht von Pflanzen und Tieren. Al-Attas bevorzugt deshalb die Bezeichnung „*ta'dīb*“, welche, wie bereits erwähnt, in der Sunna geläufig ist. Er definiert *ta'dīb* als „die Lehre des guten Handels“ sowie Erziehung von Körper, Geist und Seele.¹²³

2.1.4 Einige Definitionsversuche

Der Begriff „Erziehung“ hat sich im Anschluss an die damaligen Erziehungsvorstellungen in Mekka schrittweise zu einem Leitbegriff entwickelt, bei dem weniger nach den Zielen selbst, sondern nach dem Erziehungssystem und damit nach den geeigneten Leitideen für das Profil staatlicher Erziehungssysteme gefragt wurde.¹²⁴ Das bedeutet, die Erziehung soll in einer islamisch geprägten Hinsicht grundlegend auf den islamischen Quellen basieren, sprich Koran und Sunna, und auf die Vermittlung aller Arten von Wissen aus islamischem Blickwinkel zielen, ganz gleich, ob es aus dem Bereich der Religion, der Soziologie oder der Psychologie etc. kommt.¹²⁵

Nach der vorherigen Darlegung des Erziehungsbegriffs kann hier grundsätzlich von einem sehr weit gefassten Begriff ausgegangen werden, welcher als eine gesellschaftsbezogene Ordnung berücksichtigt werden kann und der sowohl historisch als auch theologisch verwurzelt ist. Die Komponenten dieser Ordnung stehen zueinander in einem komplementären Verhältnis und sind stringent miteinander verknüpft. Die Erziehung (*tarbiya*) findet schon vor der Geburt des Kindes bis zu seiner Mündigkeit in verschiedenen Bereichen statt, wobei sich dieser Prozess nach islamischem Erziehungsdenken meistens mit der Kindheitsphase befasst.¹²⁶

Der Bildungsprozess (*ta'lim*) steht im Vergleich zum Erziehungsprozess ab der Schulzeit in einem komplementären Verhältnis und begleitet den Muslim bis zum Ende seines Lebens. Sie (d. h. Bildung) wird anhand der Grundsätze der Religion durchgeführt und beschäftigt sich eher mit dem Intellekt des Menschen, seiner Selbstfindung, seiner Weltorientierung und seinen produktiven Fähigkeiten in weiteren Phasen. Daher geht der Bildungsbegriff im Islam über den Erziehungsbegriff hinaus.¹²⁷ Das Bildungsziel ist daher die Entwicklung einer eigenen kulturellen Identität, welche wiederum im Konformitätsverhältnis mit andersartigen kulturellen Formen stehen würde. Diese Identität kann nur durch die Hervorbringung eines rechtschaffenen

¹²³ Vgl. Roald, Anne Sofie: *Tarbiya: Education and Politics in Islamic Movements in Jordan and Malaysia*. Lund University. Departement of History and Religions. Dissertation. Stockholm 1994, S. 51.

¹²⁴ Vgl. Yūnis, Fathī 'Alī; Farağ, Maḥmūd 'Abdū; Ibrāhīm, Muṣṭafā 'Abullāh, Kairo 1999, S. 72 f.

¹²⁵ Vgl. Wenzel-Teuber, Wendelin: *Islamische Ethik und Moderne Gesellschaft im Islamismus* von Yusuf al-Qaradawi, Bd. 2, Hamburg 2005, S. 270.

¹²⁶ Vgl. ebd. S. 41f.

¹²⁷ Vgl. ebd. S. 47.

Menschen entstehen. Diese Bedeutung muss also als Kommunikationsfähigkeit über die eigene regionale Kultur hinaus verstanden werden. Die Bildung zielt auf der individuellen Ebene auf die Entwicklung der eigenen Person und ihres Verhältnisses zur Welt und ermöglicht dadurch Orientierung und eigenverantwortliches Handeln.¹²⁸

Was den Begriff „Bildung“ angeht, so wird ihm im Islam eine besondere Stellung verliehen. In der ersten herabgesandten Sure (Embryo 96) werden drei zentrale Begriffe, die als Basis eines Bildungsprozesses gelten, angesprochen, nämlich „Lernen, Lehren und Lesen bzw. Vortragen“. Dies weist auf die Notwendigkeit der Bildung im Islam hin.¹²⁹

„Trag vor im Namen deines Herrn, der erschaffen hat, den Menschen aus einem Embryo erschaffen hat! Trag (Worte der Schrift) vor! Dein höchst edelmütiger Herr (oder: Dein Herr, edelmütig wie niemand auf der Welt) ist es ja, der den Gebrauch des Schreibrohrs gelehrt hat (oder: Der durch das Schreibrohr gelehrt hat), den Menschen gelehrt hat, was er (zuvor) nicht wußte.“ (96: 1-5)

Die religiöse Bildung im Islam bedeutet also die Vermittlung von islamischen Wissensbereichen. Hier sollen z. B. Jurisprudenz „*fiqh*“, Koranwissenschaften „*‘ulūm al-qur’ān*“, Hadith-Wissenschaften „*‘ulūm al-ḥadīṡ*“ etc. in den Bildungseinrichtungen wie Schulen und Hochschulen vermittelt werden. Der Umfang dieser vermittelten Wissenschaften ist jedoch von dem Alter des Kindes abhängig.¹³⁰

Der Begriff *tarbiya* kommt ebenfalls in *The Encyclopaedia of Islam* unter den Begriffen „*tadrīs*/ Unterrichten“ bzw. „*madrassa*/ Schule“ vor.¹³¹ Dabei soll es lediglich um die Vermittlung der islamischen Grundsätze und der koranischen Lehre gehen. Dies soll das Fundament des islamischen Erziehungskonzeptes bilden.¹³²

Anhand der oben aufgeführten Darlegung kann geschlussfolgert werden, dass der Begriff „Erziehung“ im Wesentlichen verschiedene Definitionen beinhaltet. Somit wird die Vorbereitung von den Heranwachsenden auf ihre Zukunft in jeglicher Form als Ziel gesetzt,

¹²⁸ Quṭb, Muḥammad, Bd. 1 Kairo 2007, S. 13 ff.

¹²⁹ Vgl. Yūnis, Fathī ‘Alī; Farāğ, Maḥmūd ‘Abdū; Ibrāhīm, Muṣṭafā ‘Abullāh, Kairo 1999, S. 73.

¹³⁰ Vgl. aṣ-Ṣāwī, Muḥammad Wağīh Zakī; Muḥammad, ‘Abdulqawī ‘Abdulḡanī (A), Kairo, S. 11 ff.; aṣ-Ṣāwī, Muḥammad Wağīh Zakī; Muḥammad, ‘Abdulqawī ‘Abdulḡanī (B): *Al-Fikr at-tarbawī al-islāmī* [Das islamische Erziehungdenken]. Kairo, S. 13 f.

¹³¹ „Madrassa, in modern usage, the name of an institution of learning where the Islamic sciences are taught, i.e. a college for higher studies, as opposed to an elementary school of traditional type (Kuttāb); in mediaeval usage, essentially a college of law in which the other Islamic sciences, including literary and philosophical ones, were ancillary subjects only.“ Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI., Leiden 1960, Bd. V, S. 1123-1154.

¹³² „[...] the maṣḍar of the form II Arabic verb darrasa “to teach”. One who teaches is known as a mudarris. In contemporary usage, the term is an unfocussed one, referring to instruction of different varieties. The term mudarris thus indicates a “teacher” in its most general sense, although it can also have a more specific meaning: in the hierarchy of modern Egyptian universities, for example, a mudarris is an instructor holding the Ph.D., but ranking below an uṣṭāḍh and uṣṭāḍh muṣā‘id [...]. In classical and mediaeval periods, the term tadrīs, as well as various other technical terms derived from the same root, had more precise connotations.“ Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. Bd. X, S. 80 f.

wobei die Ausstattung des Individuums mit ethischen Werten im Vordergrund steht. Durch die unterschiedlichen Wertvorstellungen der Völker werden die Erziehungsmaßnahmen und deren Erwartungen geprägt.¹³³

Der Mensch kommt nicht auf die Welt mit sämtlichen Fähigkeiten und Einstellungen, die für das soziale Zusammenleben erforderlich sind. Er braucht über die biologische Vererbung hinaus noch eine andere Form der Übermittlung solcher Fähigkeiten und Einstellungen, welche als „Erziehung“ bezeichnet werden kann.¹³⁴ Wenn es um die Formung des Charakters eines Menschen geht, kommen oft die Maßnahmen dieser Formung zur Sprache. Die Erzieher benötigen bestimmte Instrumente, um den menschlichen Werdegang beeinflussen zu können. Ein Kind sei bis zur Entwöhnung wie eine leere Tafel. Es kann weder zwischen Geboten und Verboten unterscheiden, noch kann es ohne Unterstützung laufen, sprechen, verstehen, lernen etc.¹³⁵ Im Koran heißt es: *„Und Gott hat euch aus dem Leib eurer Mutter hervorkommen lassen, ohne dass ihr (schon irgend) etwas wusstet, und euch Gehör, Gesicht und Verstand (w. Herz) gegeben. Vielleicht würdet ihr dankbar sein.“* (16:78) Al-Qurṭubī und aṭ-Ṭabarī vertreten die Meinung, dass es sich in diesem Vers um das fehlende Wissen und die mangelhafte Erfahrung eines Menschen nach seiner Geburt handelt. Durch viele Gaben Gottes, wie z. B. Sehen, Hören, Verstehen etc., erwirbt das Neugeborene allmählich die menschlichen Anlagen und wird somit auf das Leben in der Gemeinschaft eingeführt.¹³⁶

Muḥammad Quṭb vertritt dabei die Meinung, dass das Ziel der islamischen Erziehung darin bestehe, das Kind nicht nur zu einem rechtschaffenen Muslim zu erziehen, sondern viel mehr zu einem rechtschaffenen Staatsbürger *„muwāṭin ṣāliḥ“* im umfassenden Sinne. Dieser Mensch soll sich zukünftig als ein produktives Mitglied in jede Gesellschaft integrieren können.

„Die islamische Erziehung erstrebt die Vorbereitung des rechtschaffenen Menschen im umfassenden Sinne. [...] die Erziehung zum frommen Menschen steht bei der islamischen Kindererziehung im Vordergrund, denn es wird aufgrund der Farbe, Abstammung oder Sprache kein Unterschied zwischen den Menschen gemacht. Die Menschen lassen sich nur aufgrund ihrer Taten bzw. dem Maß ihrer Frömmigkeit unterscheiden. Wie es im Koran erwähnt wird: „[...] und wir haben euch zu Verbänden und Stämmen gemacht, damit ihr euch (auf Grund der genealogischen Verhältnisse) untereinander kennt. (Bildet euch aber auf eure vornehme Abstammung nicht zu viel ein!) Als der Vornehmste gilt bei Gott derjenige von euch, der am frömmsten ist [...]. (49:13)“¹³⁷

Die Aussage Quṭbs hinsichtlich des islamischen Erziehungsziels hebt die religiöse bzw. die ethische Dimension der Erziehungsaufgabe hervor. Sie gilt seiner Meinung nach als

¹³³ Vgl. Quṭb, Muḥammad, Bd. 1 Kairo 2007, S. 13.

¹³⁴ Vgl. ‘Alī, Sa‘īd Ismā‘īl (B), Kairo 2007, S.13 f.

¹³⁵ Vgl. ebd. S. 14 f.

¹³⁶ Vgl. al-Qurṭubī, Bd. 2, Damaskus u. Beirut 2006, S. 258; vgl. aṭ-Ṭabarī, Bd. 4, Damaskus u. a. 1997, S. 713.

¹³⁷ Vgl. Quṭb, Muḥammad, Bd. 1, Kairo 2007, S. 13 ff.

Ausgangspunkt aller anderen Erziehungsdimensionen, wie die Erziehung zum sozialen und toleranten Menschen gegenüber anderen Mitmenschen.¹³⁸

Bezüglich der Erziehungsaufgabe greift das westliche Erziehungsdenken ähnliche Vorstellungen auf. Im pädagogischen Lexikon wird der Begriff „Erziehung“ folgendermaßen definiert:

„[...] in einem engeren Sinn sind mit [Erziehung] „absichtliche [und] planvolle Maßnahmen, zielgerichtete Handlungen“ gemeint, durch die Erwachsene in den Prozess des kindlichen Werdens einzugreifen versuchen, um Lernvorgänge zu unterstützen oder in Gang zu bringen, die im Kind zu Disposition und Verhaltensweise führen, welche von den Erwachsenen als wünschenswert angesehen werden“ (W. Brezinka). Andere Definitionsversuche (z. B. J. Dolch, W. Flitner) fassen unter [Erziehung] auch noch jene [tatsächlichen] eintretenden Veränderungen in Heranwachsenden, die zwar auf äußere Einwirkungen zurückgehen, aber nicht [von] absichtsvollen, [erzieherischen] Maßnahmen erreicht wurden.“¹³⁹

Kant (1724–1804)¹⁴⁰ plädiert für eine spezifische Vorstellung über die Erziehung, die der obengenannten im Koran durchaus ähnlich ist. So sei der Mensch das einzige Geschöpf im Vergleich zu den anderen Lebewesen, das erzogen werden muss. Der Mensch könne nur durch die Erziehung Mensch werden, er sei nichts anderes als das, was die Erziehung aus ihm macht.¹⁴¹

„Ein Tier ist schon alles durch seinen Instinkt, eine fremde Vernunft hat bereits alles für dasselbe besorgt. Der Mensch aber braucht eigene Vernunft. Er hat keinen Instinkt, und muss sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil er aber nicht sogleich im Stande ist, dieses zu tun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es andere für ihn tun.“¹⁴²

Auch John Dewey (1859–1952)¹⁴³ geht anhand seiner Thesen auf eine ähnliche Definition ein, er vertritt die Meinung, dass die Erziehung ein Prozess ist, der in jedem Umfeld stattfindet und einen Wandel des Menschen zum Besseren erstrebt. Sie ist mit den demokratischen Werten, die intensiv und durchgängig in der Familie, in der Schule und in der Gesellschaft verankert werden sollen, sehr eng verknüpft. Er sieht also das Ziel der Erziehung in einem sozialen Vorgang und macht es von den verschiedenen Formen menschlicher Gemeinschaften abhängig.¹⁴⁴

¹³⁸ Vgl. ebd. S. 13.

¹³⁹ Herder Lexikon Pädagogik. Freiburg im Breisgau u. a. 1976, S. 58.

¹⁴⁰ Immanuel Kant ist ein deutscher Philosoph und zählt zu den bedeutendsten abendländischen Philosophen, dessen Erziehungsvorstellungen noch bis heute aktuell sind. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. <http://www.kant-gesellschaft.de/> [Stand 19. Oktober 2016].

¹⁴¹ Vgl. Koller, Hans-Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 2004, S. 30.

¹⁴² Ebd.

¹⁴³ John Dewey war ein bekannter amerikanischer Philosoph und Pädagoge, dessen pädagogische Ansätze bis heute aktuell sind. Daher berufen sich heute viele Pädagogen sowohl im arabischen als auch im westlichen Raum auf ihn. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. <http://dewey.pragmatism.org/> [Stand 19. Oktober 2016].

¹⁴⁴ Vgl. Dewey, John: Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Übersetzt von Erich Hylla. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1993, S. 136.

Nach diesen Definitionsversuchen, sowohl aus islamischer als auch aus westlicher Sicht, kann geschlussfolgert werden, dass der Erziehungsprozess von Beginn an sowohl die Zucht der Seele anstrebt, als auch gleichzeitig die Läuterung des Geistes, sowie die Bildung des Verstandes und die Ertüchtigung des Körpers. Das bedeutet dementsprechend eine religiöse, sittliche, soziale, wissenschaftliche und körperliche Erziehung, wobei kein Zweig auf Kosten des anderen vernachlässigt werden darf.

2.2 Religiöse Erziehung und Bildung im Christentum

Das besondere Augenmerk der vorliegenden Arbeit gilt der islamischen Erziehung und Bildung in einer christlichen bzw. der deutschen Gesellschaft. Noch präziser wird auf die Einführung des IRU an öffentlichen Schulen anhand eines Curriculums von der al-Azhar Universität eingegangen. Daher ist es an dieser Stelle notwendig, einen Überblick über die christlich-religiöse Erziehung und Bildung zu geben, weil hier auf der einen Seite von einer religiösen Pluralität ausgegangen wird, die zum großen Teil christlich geprägt ist. Zum anderen wird die Einführung eines IRU noch einleuchtender, wenn man die Erfahrung auf dem Bereich des CRU¹⁴⁵ mit einbezieht. Die Einführung der islamischen Bildung an öffentlichen Schulen bedarf in erster Linie der Erfahrung über die aktuelle Gestaltung christlicher Bildung, um festzustellen, welche Gemeinsamkeiten zwischen der religiösen Erziehung und Bildung beider Religionen bestehen. Daraus könnte ein anschlussfähiger IRU konzipiert und die Konfrontation mit den gesellschaftlichen Werten vermieden werden.

Die Darstellung in diesem Beitrag bezieht sich explizit auf die drei Hauptpunkte. Zunächst steht die Definition des Erziehungs- und Bildungsbegriffs in einer christlichen Hinsicht im Vordergrund. Ziel dabei ist einerseits herauszufinden, inwiefern die beiden Termini in einem engen Verhältnis zueinander stehen. Andererseits soll dadurch festgestellt werden, ob es Gemeinsamkeiten zwischen islamischer und christlicher Erziehung in Bezug auf ihr Ziel gibt. Da die Tiefe der persönlichen Spiritualität der Kinder eine zentrale Rolle für die Bestimmung der religiösen Bildung spielt, dreht sich der zweite Punkt um die Bedeutung von Religion bzw. Religiosität für die Kinder in diesem Alter. Es soll hier ein kurzer Blick auf das Verhalten der christlichen Kinder mit Blick auf Religion geworfen werden, um dadurch ihr Interesse an religiöser Erziehung und Bildung zu erfahren. Der dritte Punkt behandelt kurz die Grundzüge der heutigen christlichen religionspädagogischen Prinzipien und die Frage nach dem RU in der

¹⁴⁵ Nachfolgend wird „christlicher Religionsunterricht“ mit CRU abgekürzt.

Schule. Dadurch soll aufgezeigt werden, was einen guten CRU im Kontext einer pluralistischen Gesellschaft auszeichnet und wie religiöse Lernprozesse verantwortungsbewusst und professionell geplant und evaluiert werden können. Die dritte Fragestellung wird als das eigentliche Ziel dieses Punktes angesehen, nämlich die Gemeinsamkeiten zwischen Islam und Christentum hinsichtlich der religiösen Erziehung und Bildung hervorzuheben.

2.2.1 Wurzeln des westlichen Religionsbegriffs

In diesem Kontext stellen sich die Fragen: Brauchen Kinder Religion? Wenn ja, wozu? Um diese Fragen beantworten zu können, muss zunächst auf die Bedeutung von Religion für Gesellschaft und Familie, insbesondere im Vorschulalter, eingegangen werden. Im Grunde ist das Verständnis von Religion in verschiedener Hinsicht kontrovers. Allerdings kann hier nicht auf alle Aspekte eingegangen werden, denn dies würde den inhaltlichen Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Es genügt an dieser Stelle, nur die allgemeine Definition und die Ziele der Religion aus pädagogischem Blickwinkel sowie die durch sie gewonnenen Werte und deren Einfluss auf das Leben eines Menschen und die Gesellschaft zu behandeln. Wenn es um Religion geht, stellen sich oft folgende Fragen: In welchem Zusammenhang steht der Begriff „Religion“ zu den beiden Begriffen „Sozialisation und Glaube“? Wie lässt sich die Religion in einem sozialen Aspekt repräsentieren? Etymologisch betrachtet wird der Begriff Religion auf drei Wortstämme zurückgeführt:

Als Erster verwendete der römische Philosoph, Schriftsteller und Politiker Cicero (ca. 106–43 v. Chr.)¹⁴⁶ den Begriff „*religio*“ als Bezeichnung für die Religion. Diesen Begriff leitete er von *relegere* ab, der mit „immer wieder durchgehen oder gewissenhaft beachten“ zu übersetzen ist. Nachfolgend verwendete der aus Afrika stammende lateinische Rhetoriklehrer und Kirchenvater Lactantius, Lucius Caecilius Firmianus (ca. 250–325)¹⁴⁷ den Begriff *religari* „sich zurückbinden ... an Gott“. Schließlich geht die Verwendung des Begriffs im Sinne von *reeligere*

¹⁴⁶ Marcus Tullius Cicero wurde 106 v. Chr. als ältester Sohn eines gleichnamigen Ritters und dessen Ehefrau Helvia geboren. Vgl. <http://www.dieterwunderlich.de/Cicero.htm> [Stand 21. September 2016].

¹⁴⁷ Lactantius, Lucius Caecilius Firmianus. geb. um 250, Rhetoriklehrer in Nikomedien. Erzieher des Prinzen Crispus am Hofe Constantins, gest. nach 325. Er war einer der lateinischen Kirchenlehrer, welche bei aller Verachtung der heidnischen Philosophie doch aus dieser (Cicero, Seneca u. a.) schöpften, um der Theologie eine feste logische Grundlage in manchen Punkten zu geben. Die Philosophie ist nach Lactantius keine Weisheit, da wir ohne die göttliche Hilfe kein Wissen erlangen können, indem wir nicht die Ursachen der Dinge erkennen. Vgl. <http://www.zeno.org/Eisler-1912/A/Lactantius,+Lucius+Caecilius+Firmianus> [Stand 21. September 2016].

„wiedererwählen“ auf den italienischen Philosophen und Theologen Thomas von Aquin (1225–1274)¹⁴⁸ zurück.¹⁴⁹

Was die fachspezifische Erläuterung von Religion in der Moderne angeht, so kann die Definition des US-amerikanischen Soziologen J. Milton Yinger (1916–2011)¹⁵⁰ ins Auge gefasst werden. Im Grunde betrachtete er die Religion als ein soziales Phänomen, das die praktische bzw. soziale und die spirituelle Dimension des Lebens eines Menschen impliziert. Er meinte, dass die Religion an sich eine Reihe von Handlungen und Überzeugungen ist, die die Beziehung zwischen dem Menschen und Gott einerseits und anderen Mitmenschen andererseits bestimmen. So führt er auf:

„Religion ist ein System von Überzeugungen und Handlungen, durch welche eine Gruppe von Menschen mit letzten Problemen des menschlichen Lebens ringt. Sie drückt ihre Weigerung aus, vor dem Tode zu kapitulieren, aufzugeben angesichts der Enttäuschung und der Feindseligkeit zu gestatten, menschliche Gemeinschaft zu zerstören. Die Qualität der religiösen Existenz beinhaltet erstens einen Glauben, dass das Übel, der Schmerz, die Verwirrung und das Unrecht fundamentale Tatsachen des Lebens sind und zweitens ein System von Praktiken und damit verbundenen geheiligten Überzeugungen, die die Gewissheit ausdrücken, dass der Mensch letztlich von diesen Tatsachen erlöst werden kann.“¹⁵¹

Von dieser Definition aus ist die Religion an sich nicht das, was sie im Wesentlichen ist, sondern das, was sie durch ihre funktionelle Dimension für das Gemeindeleben tut. Das heißt sie ist ein Instrument für die Sozialisation eines Menschen in einer Gesellschaft, das sich durch den Glauben, die Überzeugung und Herstellung einer festen Beziehung zu Gott manifestieren lässt. Sie schließt immer die Lücke zwischen Fakt und Hoffnung, zwischen Spiritualität und Handlungen unter den Menschen. Deshalb steht der Begriff „Religion“ in einem sehr engen Zusammenhang mit den beiden Begriffen „Sozialisation und Glaube“. Ähnliche Ansichten vertraten ebenfalls viele andere Religionssoziologen, wie z. B. Emile Durkheim (1858–1917):¹⁵²

„Religion ist für ihn in erster Linie „Kult“ und erst in zweiter Linie „Verpflichtungen“. Die Bedeutung von Religion als Kult liegt darin, dass im Kult verpflichtende Normen symbolisch

¹⁴⁸ Thomas wurde als Sohn des Grafen Landolf von Aquino auf Sizilien geboren. Er ist der Verfasser von mehr als 80 Schriften, vor allem der »Summa theologia« (Lehrbegriff der Theologie) und der »Summa contra gentiles« (Lehrbegriff wider die Heiden), aber auch der Schriften »De ente et essentia« (Über das Sein und das Wesen), »Quaestiones disputatae: De veritate« (Untersuchungen über die Wahrheit), »De malo« (Über das Übel), »De anima« (Die Seele). Grundgedanke bleibt immer die Identifikation Gottes mit dem einen Sein.

Vgl. <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Thomas+von+Aquino/Biographie> [Stand 21. September 2016].

¹⁴⁹ Vgl. Ziebertz, Hans-Georg, u. a.: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Hrsg. v. Georg Hilger; Stephan Leimgruber. 4. Auflage, München 2010, S. 125 f.

¹⁵⁰ Als Sohn eines Ministers und Schriftstellers wurde J. Milton Yinger im Jahr 1916 in Quincy, Michigan geboren. Er studierte Soziologie und verfasste eine Reihe von Werken im Bereich Soziologie, Religion, Rasse bzw. ethnische Beziehungen, Bildung, Kulturen etc. Viele seiner Bücher wurden in viele Sprachen übersetzt, wie Italienisch, Französisch, Spanisch, Oriya und Portugiesisch. Vgl. <http://hrr.hartsem.edu/ency/yinge.htm> [Stand 21. September 2016].

¹⁵¹ Ziebertz, Hans-Georg u. a., 4. Auflage, München 2010, S. 127.

¹⁵² David-Emile Durkheim wurde 1858 in Paris geboren und war französischer Soziologe, Pädagoge und Philosoph. Er ist der Gründer der Zeitschrift „L'Année sociologique“ (Paris) und war der Direktor dieser Zeitschrift bis zum 1917. Vgl. <http://agso.uni-graz.at/lexikon/klassiker/durkheim/12bio.htm> [Stand 21. September 2016].

verdichtet werden. Auf diese Weise erbringt der Kult stabilere und nachhaltiger wirkende Integrationsleistung für die Gesellschaft als es rein vertragliche Vereinbarungen ermöglichen würden.“¹⁵³

Die westliche Kultur ist durch das Christentum geprägt, daher hat die religiöse Bildung nach der Auffassung Durkheims eine zentrale Aufgabe, nämlich die Schüler mit den Wurzeln dieser Kultur vertraut zu machen. Kultur in diesem Sinne bedeutet die Überzeugungen und Wertmuster, die für die Bestimmung des menschlichen Lebens in der Gesellschaft verantwortlich sind. Dazu gehört der Glaube an moralische Werte, an die Familie etc.

Der Religionssoziologe Max Weber (1864–1920)¹⁵⁴ befasst sich grundlegend mit der Funktion der Religion. Er meint, dass die Religion das soziale Handeln mit Sinn versorgt. Auf der anderen Seite wird die Religion in der westlichen Gesellschaft aufgrund der hohen gesellschaftlichen Evolution ins private Leben zurückgedrängt, sie verliert darüber hinaus ihre Funktion als gesellschaftliches Spezifikum.

„Allerdings, so Weber, erschöpft sich die sinnstiftende Funktion von Religion allmählich. Je höher die Evolutionsstufe sei, die eine Gesellschaft erreiche, desto mehr könne sich die Wirtschaft aus sich selbst heraus legitimieren. Statt durch einen „Heiligen Kosmos“ wird die Gesellschaft dann von wirtschaftsimmanenten Rationalitätsprinzipien zusammen gehalten – diese setzen ihre Ansprüche unter Umständen auch gegen die traditionelle christliche Religion durch.“¹⁵⁵

Trotzdem schreibt Weber der Religion für die Gesellschaft eine sehr hohe Stellung zu, indem er meint, dass sie den Sinn stiftet und Lebensbewältigung fördert. Er ist weiterhin der folgenden Auffassung:

„Religion verwebt die heterogene, als irrational erfahrene Wirklichkeit menschlicher Existenz zu einem systematischen symbolischen Kosmos, der auf die Handlungsprobleme des Individuums zentriert ist. Religion ist also der erste Schritt zu einem rationalen Verhältnis des Menschen der Welt, in dem durch sie die Distanz zur Natur und zum Mitmenschen symbolisiert wird. Die Emanzipation von der „bloßen Faktizität“ der Welt zielt auf deren Beherrschung ab; Religion als Sinnstiftung ergibt sich aus dem Ziel, die sinnvoll definierte Wirklichkeit durch sinnvolles Handeln zu bewältigen.“¹⁵⁶

2.2.2 Familie und Religion

Die bereits dargestellten Definitionen der Religion zeigen, wie sie für die Gesellschaft eine zentrale Rolle spielt. Der Begründer der christlichen Religionspädagogik Johann Baptist

¹⁵³ Ziebertz, Hans-Georg u. a., 4. Auflage, München 2010, S. 127.

¹⁵⁴ Max Weber wurde 1864 in Erfurt als Sohn eines Juristen und späteren Abgeordneten der Nationalliberalen Partei, Max Weber und dessen Frau Helene geboren. Er studierte in verschiedenen Städten Jura, Nationalökonomie, Philosophie und Geschichte. Vgl. <https://www.dhm.de/lemo/biografie/max-weber> [Stand 21. September 2016].

¹⁵⁵ Ziebertz, Hans-Georg u. a., 4. Auflage, München 2010, S. 128.

¹⁵⁶ Ebd. S. 129.

Hirscher (1788–1865)¹⁵⁷ liefert uns eine umfassende Meinung über die Ziele religiöser Erziehung: Das Ziel der christlichen religiösen Erziehung ist als christliche Volljährigkeit zu bezeichnen. Bei ihm geht es grundsätzlich um das Ermöglichen des Lebens in und mit der Gemeinschaft durch die religiöse Erziehung. Die Vermittlung von religiösen Werten bzw. Grundlagen in früher Kindheit und im Grundschulalter durch die Familie und Erziehungsberechtigten gilt zweifelsohne als das Fundament, das für die Gestaltung der zukünftigen Persönlichkeit des Kindes eine zentrale Rolle spielt.¹⁵⁸ Allerdings steht die religiöse Familienerziehung im Vordergrund. Jedoch kann sie einen sehr negativen Einfluss haben, wenn ihr kein gewichtiges Interesse zugeschrieben wird. Darüber hinaus zeigt die Forschung, dass die Kinder von religiösen Familien zukünftig einen guten Schutz vor Orientierungslosigkeit genießen.¹⁵⁹ Deshalb spielt die Religiosität der erziehungsberechtigten Personen bei der religiösen Kindererziehung eine zentrale Rolle. Die frühe Kindheit, die meistens in der Familie und den vorschulischen Bildungseinrichtungen beginnt, ist eine der wichtigsten Altersphasen und spielt bei der Formung der Persönlichkeit eine grundlegende Rolle. In diesem Alter werden die ersten Fragen nach einem höheren Wesen, nämlich nach Gott, seitens des Kindes gestellt. Das Verhalten der Familienmitglieder, insbesondere der Eltern, gilt dem Kind gegenüber als ein zentrales Vorbild, wodurch seine Persönlichkeit geprägt wird. Bis zum Eintritt in die Schule hat es mehr oder weniger durch die Familie über die Religion erfahren. Die Forschung beschäftigt sich seit Jahren mit der Frage der Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen. Viele von ihnen sind der Meinung, dass das Fehlen von klarer Wertorientierung und einer verbindlichen Gottesbezeichnung dafür verantwortlich ist.¹⁶⁰

Von dieser Sichtweise geht ebenfalls die Tübinger-Familienstudie¹⁶¹ aus. Sie fokussierte sich dabei auf zwei grundlegende Fragen: 1. Ob heutzutage eine religiöse Erziehung in der Familie stattfindet? 2. Und wenn ja, wie diese Form von Erziehung aussieht, und ob sie sich theoretisch erfassen lässt? Die Ergebnisse der Tübinger-Studie sind zunächst in vier Aspekte

¹⁵⁷ Hirscher wurde am 20.1.1788 in Alt-Ergarten bei Ravensburg geboren. Nach Besuch der Klosterschule der Prämonstratenserabtei Weißenau bei Ravensburg (bis 1803) sowie des Lyzeums in Konstanz (bis 1807), studierte er zunächst an der Universität Freiburg im Breisgau. 1809 trat er in das Priesterseminar in Meersburg am Bodensee ein. Im Anschluss an die Priesterweihe 1810 wirkte er als Seelsorger in Röhlingen, bevor er 1812 zunächst zum Repetenten am neuen Priesterseminar in Ellwangen und dann 1817 zum Professor für Moral- und Pastoraltheologie an der Universität Tübingen ernannt wurde. Vgl. <http://www.uni-tuebingen.de/fakultaeten/katholisch-theologische-fakultaet/lehrstuehle/31741/lehrstuhlgeschichte/johann-baptist-hirscher.html> [Stand 21. September 2016].

¹⁵⁸ Vgl. Ziebertz, Hans-Georg u. a., 4. Auflage, München 2010, S. 155 f.

¹⁵⁹ Vgl. Hess-Maier, Dorothee: Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – praktische Perspektiven. Hrsg. v. Albert Biesinger; Hans-Jürgen Kerner; Gunther Klosinski; Friedrich Schweitzer. Weinheim und Basel 2005, S. 7.

¹⁶⁰ Vgl. ebd. S. 7 f.

¹⁶¹ Die Tübinger-Familienstudie wurde von einer Forschungsgruppe an der Tübinger Universität im Jahr 2002 begonnen. Das Interesse der Forscher galt grundsätzlich der Untersuchung von Wirkungszusammenhängen religiöser Familienerziehung in einer religionspädagogischen, kinder- und jugendpsychiatrischen und kriminologischen Hinsicht. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. S. 14.

aufzuteilen, die aus religionspädagogischer Sicht als übergreifend anzusehen sind. 1.: Die Rolle der Familie bei der religiösen Erziehung ist sehr bedeutsam und tritt in den Vordergrund. Weiterhin ist die Familie nicht allein für die Sozialisation der Kinder und die Einprägung im religiösen Milieu zuständig, sondern weitere Träger, wie z. B. die Vorschuleinrichtungen, spielen nun eine Rolle. Die Wirksamkeit bzw. der Erfolg hängt davon ab, ob Einfluss von der Familie bejaht und unterstützt wird, und ob ihre Angebote den familiären Vorstellungen und Interessen entsprechen. 2.: Die religiöse Familienerziehung muss differenziell betrachtet werden, und deshalb ist ihre Bedeutung ambivalent zu berücksichtigen. Unterschiede gibt es ebenso zwischen den Ehepartnern wie zwischen Generationen. Diese sind diesbezüglich sehr selten homogen. Die allgemeine Familiendynamik hinsichtlich der Religion spielt für die religiöse Kindererziehung eine große Rolle. 3.: Es ist wünschenswert, eine Typologie bezüglich der religiösen Familienerziehung zu gewinnen. Dies hilft später, verlässliche wissenschaftliche Ergebnisse zur religiösen Familienerziehung und Persönlichkeitsentwicklung zu erzielen. 4.: Jede Form der religiösen Familienerziehung stößt auf das Problem, dass Familien heute gegenüber Wissenschaft, Politik, Kirche und Religion einen eindeutigen Eigensinn für sich in Anspruch nehmen. In diesem Fall ist es sehr wichtig, dass religionspädagogische Kriterien in der religiösen Familienerziehung nur zur Anwendung kommen, wenn sie für die Familien selbst plausibel sind. Deshalb setzen sich sowohl die Theologen als auch die Religionspädagogen mit den Herausforderungen des Wandels im gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Umfeld auseinander. Sie müssen stets ihre Ansichten verständlich begründen und darlegen. Auch gerade aufgrund des Wandels im Hinblick auf Werthaltungen und Wertorientierungen. Anhand dieser Darlegung kann festgehalten werden, dass die Religion für die Kinder und für ihr späteres Leben eine zentrale Rolle spielt. Sie haben religiöse Fragen und Orientierungsbedürfnisse, die angesichts der gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Pluralität eher zugenommen haben. Die Aufgabe religiöser Erziehung wird von verschiedenen erziehungsberechtigten Personen übernommen. Die Eltern stehen dabei im Vordergrund. Die Kinder werden etwa ab einem Alter von 3 Jahren mit diesen Fragen konfrontiert und bedürfen überzeugender Erklärungen. Später geht es um familienergänzende Aufgabe durch die erziehungsberechtigten Personen außerhalb der Familie, nämlich in Kindertagesstätten, Schulen, Kinder- und Jugendeinrichtungen und in der Kirchengemeinde. Während sich die Schule erst ab dem Schulalter des Kindes auf den RU mit seinem Fächerkanon bei der Vermittlung religiöser Inhalte beschränkt, konzentriert sich frühe Familienerziehung eher auf die Persönlichkeitsentwicklung. Die Aufgabe der familiären Erziehung beschränkt sich daher nicht nur auf die Inhalte des RU, sondern umfasst viele andere Fragen, mit denen das Kind jeden Tag konfrontiert wird: Fragen von Alltags – und

Lebenskompetenz, Ethik, Moral und Praxis der religiösen Handlungen. Deshalb wird der Familie eine zentrale Rolle bei der Weitergabe religiöser Erfahrungen sowie der Einübung von religiösen Praktiken zugeschrieben. Die religiöse Erziehung ist für das Zusammenleben sowie die Sozialisation des Menschen in der Gesellschaft und für den Schutz vor Orientierungslosigkeit als überaus bedeutungsvoll anzusehen.¹⁶²

2.2.3 Religiöse Erziehung, Definition und Ziele

Das Christentum ist die zweitälteste der drei monotheistischen Religionen. Im Zentrum der christlichen Kindererziehung lassen sich Taufe, Katechese und übergreifende Erfahrung der Gegenwart Gottes als grundlegende Kriterien hervorheben. Die Erziehung ist somit ein primäres Geschehen zwischen Gott und Menschen und setzt sich in konfessionellem und kulturell unterschiedlich begründetem und gestaltetem pädagogischen Handeln fort, welches sich im sogenannten „Taufbefehl“ des Evangeliums nach Matthäus entsprechend konstitutiven Elementen der christlichen Erziehung finden lässt. Es heißt:

„Mir ist gegeben alle Gewalt im Himmel und auf Erden. Darum gehet hin und machet zu Jüngern alle Völker. Taufet sie auf den Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes und lehret sie halten alles, was ich euch befohlen habe. Und siehe, ich bin bei euch alle Tage bis an der Welt Ende.“¹⁶³

Der Begriff „Erziehung“ ist ein grundlegender Terminus in der Erziehungswissenschaft. Ihm lässt sich jedoch nicht ohne weiteres eine einheitliche Definition geben. Die Erziehungswissenschaftler legen sich jeweils nach eigener Fundierung auf mehrere Definitionen fest, die sich wiederum nach jeweils eigenen Perspektiven unterscheiden lassen. Auf der anderen Seite steht der Erziehungsbegriff nicht immer in einem abgegrenzten Verhältnis zum Bildungsbegriff, insbesondere, wenn es sich um religiös gefärbte Erziehung handelt.¹⁶⁴ Spricht man von der religiösen Erziehung, so tritt die erzieherisch-didaktische Vermittlung von religiösen Inhalten und den damit verbundenen religiösen Traditionen in Erscheinung. Im Folgenden wird auf einige Definitionsversuche eingegangen, die sowohl allgemein als auch aus bestimmten Blickwinkeln zu betrachten sind. So wird der Erziehungsbegriff im Allgemeinen als Einfluss der Erwachsenen auf die Heranwachsenden betrachtet. Dabei spielen die persönlichen

¹⁶² Vgl. ebd. S. 17-20.

¹⁶³ Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers. 1984, S. 42. (Matthäus 28, 18-20).

¹⁶⁴ Vgl. Miller-Kipp, Gisela; Oelkers, Jürgen: Lexikon Pädagogik. Hrsg. v. Heinz-Elmar, Tenorth; Rudolf, Tippelt. Weinheim, Basel 2007, S. 204. Weiterhin wird hier von drei Hauptfaktoren gesprochen, die den Erziehungsprozess in der Gesellschaft mittelbar beeinflussen. Diese sind: 1. die pädagogischen Folgen der technologischen Entwicklung, 2. die pädagogischen Folgen des kulturellen Wertewandels, 3. die pädagogischen Folgen der gesellschaftlichen Differenzierung. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. S. 448 f.

Erfahrungen der Erzieher sowie ihre religiösen, kulturgeschichtlichen und gesellschaftlichen Ausprägungen eine zentrale Rolle.

„E. ist der von Erwachsenen auf Heranwachsende genommene Einfluss, der im Laufe der Kulturgeschichte so unterschiedliche Ausprägungen gefunden hat, dass es kaum möglich ist, eine universell gültige u. zugleich inhaltlich gehaltvolle Definition von E. zu geben.“¹⁶⁵

In diesem Zusammenhang ist hier von einer Definition der Erziehung zu sprechen, die sich in einer individuellen Form manifestiert und deren Ziele von Erzieher zu Erzieher differieren können. Die unabdingbaren Voraussetzungen für solche Erziehung sind die unmittelbaren Einflüsse der Anderen bzw. der Erwachsenen auf die Kinder. Ob das Ziel einer solchen Erziehung erreicht werden kann, ist aber meistens von anderen Bedingungen abhängig. Die sozialen Perspektiven spielen dabei ebenfalls eine zentrale Rolle.¹⁶⁶ *„Erzieherische Relevanz hat aus dieser Sicht keineswegs nur das intentionale Handeln der im erzieherischen Geschehen selbst unmittelbar Beteiligten, sondern darüber hinaus der Gesamtzusammenhang umweltlicher Faktoren.“*¹⁶⁷ Die Heranwachsenden lassen sich nicht nur von den individuellen Ausprägungen der Erzieher beeinflussen, sondern auch von der sozialen Konstruktion und der religiösen Ausprägung des Erziehungsumfeldes, in dem der Erziehungsprozess stattfindet. Nun verbleiben wir bei der Deduktion, was unter dem Erziehungsbegriff allgemein zu verstehen ist: *Einfluss der Erwachsenen auf Heranwachsende zusammen mit den sozialen sowie religiösen Perspektiven in einem bestimmten Erziehungsumfeld.*

Eine weitere vielfältige Auslegung des Begriffs „Erziehung“ lässt sich wie folgt in einer sozialen Funktion erläutern.

„Wo man Erziehung nur freilich von „höherem“ Bildungsstreben als sozusagen „roheres“ Geschäft abhebt und in einer Art pädagogisches zwei – Stockwerk – Denkens ins Parterre verbannt, wird ihre Aufgabe verkürzt auf die Aufzucht und das Sozialmachen von Kindern („child rearing“). In diesem Verhältnis kann Erziehung dann durch den Begriff der Sozialisation weitgehend ersetzt werden.“¹⁶⁸

Verknüpft man das Erziehungsziel mit dem Erziehungsbegriff, so steht der Terminus „Sozialisation“ in den meisten Fällen in einem synonymischen Verhältnis zum Erziehungsbegriff. Es muss hier aber betont werden, dass die Erziehungsziele und -mittel einerseits am Entwicklungsgegenstand des zu erziehenden Individuums, andererseits an gesellschaftlichen Anforderungen auszurichten sind. Durch absichtliche und planvolle Maßnahmen sowie durch zielgerichtete Handlungen greifen die Erwachsenen in die Persönlichkeit des Kindes ein, um es zu einem sozialen Menschen zu formen. Ein Mensch kann

¹⁶⁵ Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hrsg.), Neukirchner 2001, Bd. 1, S. 445.

¹⁶⁶ Vgl. ebd. S. 446.

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ Ebd.

nur durch Erziehung bzw. Sozialisation zu einem sozialen Menschen werden und sich der Ideologie der Gesellschaft anpassen. Spricht man von der sozialen Erziehung, so stehen unvermeidlich im größeren Kontext gesellschaftliche Sinn- und Sozialzusammenhänge im Vordergrund. Als Ziel der sozialen Erziehung wird daher angestrebt, dem Menschen zu ermöglichen, seine Rechte und Pflichten gegenüber sich selbst und den anderen Mitgliedern der Gesellschaft zu erfahren und wahrzunehmen.¹⁶⁹

Was die christlich geprägte Erziehung angeht, so bietet das Neue Testament generell nur indirekte Hinweise zur religiösen Kindererziehung. Erzieherische Ansätze werden nur durch Erzählungen erschlossen. Darunter sind bspw. bei den Evangelisten die Erzählungen über das Leben Jesus und seine Worte zu Kindern bezüglich ihres Verhaltens den Erwachsenen gegenüber, zu erwähnen.¹⁷⁰ Die Katholiken stellen die Familienstruktur als Erziehungsumfeld und die Eltern als unmittelbare funktionale Elemente im Erziehungsprozess in den Vordergrund. Das Familienhaus wird daher als grundlegende Keimzelle für die religiöse Kindererziehung dargestellt. Durch die Vorbildlichkeit der Eltern soll die christliche Lebensführung an die Kinder vermittelt werden.¹⁷¹

Der deutsche Begriff „Erziehung“ ist in religiöser Hinsicht mit moralischen Erwartungen sehr eng verknüpft. In der Erziehungswissenschaft ist seit dem 18. Jh. die Rede von der Erziehung des Menschen zum Menschen. So bestimmte der Philosoph Johann Gottlieb Fichte (1762–1814)¹⁷² als allgemeinen Zweck der Erziehung die Herausbildung der Sittlichkeit des individuellen Menschen.¹⁷³ Man sprach damals zum ersten Mal von den moralischen und ethischen Erwartungen an die Erziehung, die in der protestantischen Literatur mit der Handlungspraxis verknüpft waren. Allmählich und durch Urbanisierungsprozesse einerseits und staatliche Verschulung andererseits nahm der Einfluss der christlichen Erziehung in Nord- und Zentraleuropa ab.¹⁷⁴ Durch die Spaltung der christlichen Religion in mehrere Konfessionen wurde die religiöse Erziehung vernachlässigt. *„Hohe Erwartungen an Erziehungsprozesse haben oft religiöse Hintergründe, die sich auch da zeigen, wo keine konfessionelle Pädagogik vertreten wird.“*¹⁷⁵ Wenn die Zwecke der Erziehungskonzepte sich von einer Konfession zur anderen unterscheiden, so treten auch unterschiedliche Schemata der Erziehung, die zu einer komplexeren

¹⁶⁹ Vgl. Miller-Kipp, Gisela; Oelkers, Jürgen, 2007, S. 206.

¹⁷⁰ Vgl. Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hrsg.). Bd. 2, 2001, S. 1615.

¹⁷¹ Vgl. ebd.

¹⁷² Johann Gottlieb Fichte (1762 – 1814) war ein deutscher Erziehungswissenschaftler und Philosoph und gilt als einer der Vertreter des deutschen Idealismus. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. http://www.einstein-website.de/biographien/fichte_inhalt.html [Stand 17. Oktober 2016].

¹⁷³ Vgl. Miller-Kipp, Gisela; Oelkers, Jürgen, 2007, S. 248.

¹⁷⁴ Vgl. ebd. S. 207.

¹⁷⁵ Vgl. Miller-Kipp, Gisela; Oelkers, Jürgen, 2007, S. 208.

Erziehungsaufgabe führen, in Erscheinung. Bspw. stehen die Entwicklung der Persönlichkeit des Individuums sowie seine Teilnahme an der Heilsgemeinschaft der Kirche im Zentrum der katholischen Erziehung, wobei eine entsprechende Lebensführung erwartet wird.¹⁷⁶ Die Kinder und die Jugendlichen sollen so gebildet werden, dass sie ihre körperlichen, moralischen und geistigen Anlagen harmonisch zu entfalten vermögen, tieferes Verantwortungsbewusstsein und den rechten Gebrauch der Freiheit erwerben. Zu dieser Aufgabe steht das Familienhaus als erzieherisches Umfeld im Vordergrund. Auf der anderen Seite konzentriert sich das evangelische Christentum mehr auf die Erziehung im Sinne von Lehren bzw. Bilden, da Jesus als der erste Lehrer dargestellt wird, der den Willen Gottes verkünden soll.¹⁷⁷ Die Erziehung wird in diesem Sinne als Teil eines lebenslangen Prozesses angesehen. Dies soll durch die Vermittlung einer verständlichen Verkündigung des Evangeliums geschehen, sowie durch seine Handlung durch Erzählungen, die sich auf das Menschenleben bezieht. Die evangelische Erziehung zielt daher nicht nur auf das Lehren, sondern auch auf das Mahnen, das Trösten und die Unterweisung des Menschen. Der Endzweck dieser Art von Erziehung beschränkt sich nicht nur auf die Formung des menschlichen Charakters, sondern es handelt sich dabei vielmehr um den Aufbau einer zusammenhaltenden Gemeinde. Die religiöse Erziehung ist somit nicht nur ein individueller Prozess, sondern auch ein Prozess, der parallel von anderen Motiven bestimmt wird. Davon ausgehend lassen sich die Erlebnisse und Religiosität der Erzieher bzw. der Eltern, Themen der Sorge oder Hoffnung, die religiöse Prägung der Gesellschaft etc. an den Erziehungsprozess anknüpfen.¹⁷⁸

Grundsätzlich lassen sich aber keine eigenständigen Konzeptionen für die religiöse Erziehung im Neuen Testament vorfinden. Man ist in den Schriften meistens auf das griechische Wort *paideia* angewiesen, das an einigen Stellen in einem erzieherischen Zusammenhang in Erscheinung tritt. Das von dem Wort abgeleitete Verb ist wörtlich mit „sich mit einem Kind zusammen befinden“ zu übersetzen. So wurde es bei den Griechen im Sinne von Bildung, Erziehung und Weitergabe von Tradition angewendet.¹⁷⁹ Darüber hinaus beinhaltet das Neue Testament mehrere Anweisungen, die sich auf das Wohl des Gemeindelebens und den Umgang mit der Umwelt beziehen, und die als eine erzieherische Disziplin in die Praxis umgesetzt werden könnten. Die neutestamentliche Verwendung dieses Begriffs knüpft in ihrem Bedeutungsinhalt sowohl an das antike Erziehungsideal einer traditionsvermittelnden, kognitiven und

¹⁷⁶ Vgl. Raack, Wolfgang: Recht der religiösen Kindererziehung. Unser Kind und seine Religion. 1. Aufl., München 2003, S. 66.

¹⁷⁷ Vgl. Groothoff, Hans-Hermann/Stallmann, Martin: Neues Pädagogisches Lexikon. 5. Aufl., Stuttgart 1971, S. 313.

¹⁷⁸ Vgl. Raack, Wolfgang, München 2003, S. 76.

¹⁷⁹ Vgl. Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hrsg.). Bd. 2, 2001, S.1612 f.

psychologischen Bildung als auch an die alttestamentliche Vorstellung eines unmittelbaren oder durch Menschen vermittelten zurechtweisenden Handelns Gottes an.¹⁸⁰ Der hebräische Begriff *jasar*, der als „Unterweisung, Zurechtweisung, Korrektur und Züchtigung“ zu übersetzen ist, beinhaltet die zentrale Bedeutung des Erziehungsbegriffs im Christentum.¹⁸¹ Die christliche religiöse Erziehung bezieht sich somit im gesamtbiblischen Zusammenhang letztlich in einem umfassenden Sinne auf alle Lebensbereiche. Im Gegensatz dazu betrachteten dies jedoch manche Religionskritiker anders, wie Sigmund Freud (1856–1939).¹⁸² Er war der Meinung, dass die Religion dem Ziel der Erziehung entgegensteht. Er hielt die Religion für eine Gefahr des wissenschaftlichen Fortschrittes und der Evolution. Der Mensch könne nicht Kind bleiben, sondern er wächst auf und müsse sich mit der umgebenden Realität arrangieren. Daher darf die Erziehung die Schwere des Lebens nicht wegnehmen und sie durch Religion kompensieren.¹⁸³

Etwa ab dem Ende des 20. Jahrhunderts erschienen neue Ansätze zur religiösen Erziehung sowohl im katholischen als auch im evangelischen Kontext, welche augenfällige inhaltliche und strukturelle neue Sichtweise von religiöser Erziehung mit sich brachten. Durch diese Veränderungen sprengte die religiöse Erziehung endgültig alle konfessionellen Schranken, die in der Vergangenheit eine Barriere für christliche religiöse Erziehung darstellten. Im Raum der katholischen Kirche sprach man von folgenden Ansätzen der religiösen Erziehung:

- 1) Die Abkehr vom Auswendiglernen von Katechismus-Lehrsätzen, wobei mehr Wert auf das Verständnis von der Offenbarung als „liebende Selbstmitteilung Gottes“ gelegt wurde. Das impliziert wiederum die Erfahrung einer unbedingten Annahme und Anerkennung als eine Art Leitprinzip einer Religion,
- 2) die Entdeckung und Hochachtung von nichtsprachlichen Ausdrucksformen (wie z. B. Symbole, Rituale etc.) als ursprüngliche Sprache von Religion und Glaube,
- 3) die Positionierung der Bibel im Zentrum der religiösen Erziehung, weil sie sich eher mit dem wirklichen Leben im Gegensatz zu den Lehrstücken des Katechismus befasst,
- 4) die Ausweitung einer starken Jenseits-Ausgerichtetheit von religiöser Erziehung (wir sind auf der Erde, um Gott zu dienen, ihn zu lieben und am Ende das ewige Leben zu erlangen) auf die Wertschätzung des Lebens im Diesseits,

¹⁸⁰ Vgl. ebd. S. 1614.

¹⁸¹ Vgl. ebd. S. 1613.

¹⁸² Sigmund Freud aus Freiberg/Mähren. Er war ein österreichischer Neurologe, Tiefenpsychologe und Religionskritiker, der als Begründer der Psychoanalyse weltweite Bekanntheit erlangte. Er gilt auch als einer der einflussreichsten Denker des 20. Jh. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. <http://www.textlog.de/sigmund-freud.html> [Stand 17. Oktober 2016].

¹⁸³ Vgl. Ziebertz, Hans-Georg u. a., 4. Auflage, München 2010, S. 130.

- 5) die Neuorientierung der religiösen Erziehung zugunsten einer sozialen Dimension im Rahmen christlicher Praxis,
- 6) die Abkehr von einer starken Sündenfixiertheit der religiösen Erziehung zugunsten einer Ermutigung, das Leben als Geschenk Gottes anzunehmen und seine Vielfältigkeit erleben zu dürfen,
- 7) die Überwindung pessimistischer Vorstellungen vom Menschen, um seine positiven Anlagen hervorzuheben und somit die religiöse Erziehung zu fördern,
- 8) die Betonung des weltlichen Charakters des Christentums und des daraus resultierenden Verantwortungsgefühls für die Welt,
- 9) die Entklerikalisierung der religiösen Erziehung,
- 10) religiöse Erziehung wird als ein lebenslanger und generationenübergreifender Prozess verstanden,
- 11) die christliche Gemeinde sollte als ein vorrangiger Ort der überzeugenden Glaubenspraxis und ein Zentrum der religiösen Erziehung und Bildung dienen,
- 12) die Entwicklung eines selbstkritischen Bewusstseins dafür, dass das Hauptziel der religiösen Erziehung in der Formung gesunder, aufgeklärter und verantworteter Religiosität und Religion liegt,
- 13) die Konzeptualisierung der religiösen Erziehung anhand vorheriger Ansätze auf wissenschaftlicher Basis und aus humanwissenschaftlichen Perspektiven.¹⁸⁴

Auf der anderen Seite geht die evangelische Kirche von acht grundlegenden Prinzipien der religiösen Erziehung aus, die heute als Basis der evangelisch-religiösen Erziehung gelten und im Folgenden darzulegen sind:

- 1) Die Hauptaufgabe der evangelischen Erzieher/innen besteht in der Begleitung der Schüler im Lernprozess, in ihrem Bekanntwerden mit dem von Gott erteilten Geist der Liebe und der Gerechtigkeit sowie mit dem Glauben daran, dass Gott jeden Menschen im Voraus annahm und rechtfertigte,
- 2) zur Aufgabe der Erzieher/innen gehören das Schaffen notwendiger Lernbedingungen sowie die Vermittlung von religiösen Sprach-, Symbol-, Gleichnis-, Metapher-, Ritual- und Transzendenzfähigkeiten, von der Kenntnis der biblischen und christlichen Inhalte sowie der Wahrnehmung eigener Sehnsüchte, Wünsche und Widersprüche, vom religiösen und moralischen Urteilen und Handeln,

¹⁸⁴ Vgl. Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hrsg.). Bd. 2, 2001, S. 166o f.

- 3) somit wird die Aufgabe der evangelischen Erzieher/innen auf die Vermittlung der weltlichen Seiten des Glaubens beschränkt. Zwar werden Folgen für ein religiöses und moralisches Leben aus Glauben verdeutlicht, jedoch ist der/die Erzieher/in für den Glaubensvollzug nicht zuständig,
- 4) evangelisch-religiöse Erziehung zielt auf die Entfaltung der wichtigsten Bestimmung eines Menschen zur Partner- und Mitarbeiterschaft in der Schöpfung, zur Kindschaft Gottes sowie zu Tütern von Liebe und Gerechtigkeit,
- 5) einer der Wesenszüge der evangelischen Erziehung ist das Hinweisen auf Gott bzw. das Göttliche nicht nur in Glückssituationen, sondern auch im Leiden,
- 6) „vom Evangelium her“ zu erziehen bedeutet unter anderem, zu einer kritischen Religiosität, Kirchlichkeit, Staatsbürgerlichkeit und Ethik zu erziehen,
- 7) in Gottes Schöpfung, Gerechtigkeit und Frieden zu bleiben, sie zu bewahren und auszubreiten sind wichtige Prinzipien, die im evangelischen Kontext eine große Rolle bei der religiösen Erziehung spielen,
- 8) evangelische Pädagogen fühlen sich zwar zur Erziehung *des erneuerten Menschen*, der sich von den negativen Vorstellungen Luthers löste, berechtigt, sie sehen jedoch eine gewisse Begrenzung ihrer Reichweite im Erziehungsprozess, da auch Gottes Geist Menschen erzieht.¹⁸⁵

Ausgehend von der obigen Darstellung wird deutlich, dass die religiöse Erziehung im Christentum hinsichtlich ihres Zieles, nämlich der Führung eines Menschen zu Gott bzw. zur Quelle der Hoffnung und Barmherzigkeit, mit anderen Religionen im Einklang erscheint.

Im Allgemeinen spielt religiöse Erziehung im Christentum bei der Formung des menschlichen Charakters eine zentrale Rolle. So stärkt sie das Bewusstsein der Heranwachsenden durch die Vermittlung der Lebenswertigkeit. Durch die christlich-religiöse Erziehung soll den Heranwachsenden gezeigt werden, dass sie für andere Menschen wertvoll sind. Sie sollten oft an ihre Kompetenzen erinnert werden, um dadurch Leistungen zu erzielen und Schwierigkeiten im Leben bewältigen zu können. Auf diese Weise wird der Mensch ermutigt, seine Gewissheit und das Gefühl der Geborgenheit zu verstärken. Darüber hinaus wird ihm ständig Hoffnung im Leben geschenkt. Als Folge davon kann der Mensch dadurch vor negativen Erfahrungen, wie Bedrohung, falschen Schuldgefühlen, Inkompetenz- oder Minderwertigkeits- und Sinnlosigkeitsgefühlen geschützt werden. Die christliche Erziehung versteht sich als eine Anleitung, die beim Umgang mit den Lebensumständen hilft.¹⁸⁶ Ausgehend davon soll das Ziel der religiösen Erziehung sein, eine reife persönliche Religiosität im Sinne des

¹⁸⁵ Vgl. ebd. S. 1666 f.

¹⁸⁶ Vgl. Ziebertz, Hans-Georg u. a., 4. Auflage, München 2010, S. 132.

christlichen Glaubens zu fördern. Ziel dabei ist es, den Heranwachsenden eine selbständige und freie Lebensgestaltung im Kontext des menschlichen Zusammenlebens zu ermöglichen.

2.2.4 Religiöse Bildung, Definition und Ziele

Sowohl im Deutschen als auch im Arabischen ist es möglich, zwischen den beiden Begriffen „Erziehung und Bildung/*tarbiya wa-ta'lim*“ etymologisch zu unterscheiden, während die englische Bezeichnung *Education*, die französische *Éducation* und die italienische *Educazione* eine wechselseitige Verwendung erlauben.¹⁸⁷ Die erste Anwendung des Begriffs „Bildung“ in der deutschen Tradition wird auf das 18. Jh. zurückgeführt. Ab diesem Zeitpunkt wird der Begriff „Erziehung“ durch Bildung interpretiert.¹⁸⁸ Dem Begriff „Bildung“ lässt sich wie dem Begriff „Erziehung“ nicht ohne weiteres eine einheitliche Definition zuordnen. Er ist ebenfalls als ein Leitbegriff der Erziehungswissenschaft anzusehen.¹⁸⁹ Allerdings unterscheidet sich der Bildungsbegriff vom Erziehungsbegriff, indem dessen Grundgedanke, insbesondere in fortgeschrittenen Altersphasen bzw. bei den Erwachsenen, im Aspekt der Selbstbildung besteht. Das heißt nur der Mensch, der sich von sich aus um das Erlangen der Bildung bemüht, ist in der Lage sie zu erlangen. Die Erziehung mit ihrer weitgefassten Begrifflichkeit ist, ein äußerlicher Einfluss durch Erwachsene auf die Heranwachsenden, der meistens in früheren Altersphasen eines Menschen geschieht und sich an unterschiedlichen Persönlichkeiten der Erzieher und der Ideologie der umgebenden Gesellschaft orientiert. Verknüpft man den Bildungsbegriff mit dem Erziehungsbegriff, so könnte die Bildung als Bestandteil des Erziehungsprozesses berücksichtigt werden. Die religiöse Bildung bezweckt vor allem die Vermittlung von religiösen Kompetenzen, die auf wissenschaftlicher, durchdachter, didaktischer und disziplinierter Basis im Voraus festgelegt sind, sowohl an die Heranwachsenden als auch an die Erwachsenen. Auf die Anforderung des Staates und der Gesellschaft werden diese Lerninhalte und dafür benötigte Lehrsysteme festgelegt. Das heißt, die unterschiedlichen Traditionen, die Vorstellung von Gesellschaft und die angestrebte Rolle der gesellschaftlichen Mitglieder darin bestimmen die Bildungskonturen. Über welchen Umfang der Begriff „Bildung“ verfügt, welche politischen Orientierungen dabei dominieren, welche Leistungen dadurch erbracht werden sollen, und wer sich an Forschungen über Bildung beteiligt, beeinflusst ebenfalls die Herangehensweise

¹⁸⁷ Vgl. Miller-Kipp, Gisela; Oelkers, Jürgen, 2007, S. 207.

¹⁸⁸ Vgl. Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hrsg.). Bd. 1, 2001, S. 446.

¹⁸⁹ Vgl. Andresen, Sabine; Rita Casale, u. a. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel 2009, S. 76.

innerhalb der Bildungsdisziplin selbst.¹⁹⁰ Sie findet normalerweise in den Bildungseinrichtungen wie Kindergärten, Schulen und Hochschulen statt, jedoch bezieht sie sich nicht nur auf die Kindheitsphase, sondern auf alle Altersphasen, also „von der Wiege bis zur Bahre“.¹⁹¹ Der Bildung wird in Deutschland sowie in den meisten Staaten der Welt laut der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 Priorität eingeräumt. Sie wird sogar als normativer Maßstab der kulturellen Dimension eines Staates in Anspruch genommen.¹⁹² Daraus folgt, dass das Ziel der Bildung im Allgemeinen zu dem Ziel von Erziehung in einem komplementären Verhältnis steht, nämlich die Entfaltung des menschlichen Geistes und seiner Fähigkeiten, um die Glückseligkeit des Zusammenlebens zu befördern.¹⁹³ Wobei die Bildung sich meistens mit der Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten des Menschen befasst. Deshalb kann das Ziel der Bildung als eine Komponente des weitgefassten Ziels der Erziehung berücksichtigt werden.

Nun wird auf die Definition der religiösen Bildung eingegangen. Religiöse Erziehung, Bildung und religiöses Lernen sind drei miteinander sehr eng verknüpft und lassen sich ebenfalls voneinander ableiten.¹⁹⁴ Im Vordergrund steht der Begriff „religiöse Erziehung“, der grundsätzlich für die Formung des religiösen Charakters und die Stärkung des Bewusstseins zuständig ist. Die Erziehung zielt daher auf das Erlangen einer reifen persönlichen Religiosität, um diesem Menschen eine selbständige und freie Lebensgestaltung im Kontext des menschlichen Zusammenlebens zu ermöglichen.¹⁹⁵

Religiöse Bildung als Bestandteil der religiösen Erziehung zielt in der Moderne nicht mehr so sehr auf die Nachbildung in der Nachfolge Christi, sondern vielmehr auf Hervorbringung, Selbstgestaltung, Entwicklung der eigenen Kräfte und Anlagen der Heranwachsenden.¹⁹⁶ Da der religiös und weltanschaulich neutrale Staat selbst die Aufgaben sowie die Ziele der religiösen Bildung nicht geben kann, wird basierend auf Art. 7 Abs. 3 GG. mit den Kirchen und Religionsgemeinschaften diesbezüglich kooperiert. Religiöse Bildung erschließt somit die Hoffnung der Kirche im Dialog mit den religiösen Fragen der Schülerinnen und Schüler.

„Der Staat hat jedoch für den Religionsunterricht wie für jedes andere ordentliche Lehrfach die erforderlichen rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen zu gewährleisten. Der grundgesetzlich garantierte Religionsunterricht ist ein konfessionell-profilierter Religionsunterricht, der die Schülerinnen und Schüler „zu verantwortlichem Denken und

¹⁹⁰ Vgl. Andresen, Sabine; Rita Casale, u. a. (Hrsg.). Weinheim und Basel 2009, S. 76.

¹⁹¹ Vgl. ebd. S. 77.

¹⁹² Vgl. ebd. S. 86.

¹⁹³ Vgl. ebd. S. 78

¹⁹⁴ Vgl. Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hrsg.). Bd. 1, 2001, 192.

¹⁹⁵ Vgl. Andresen, Sabine; Rita Casale, u. a. (Hrsg.). Weinheim und Basel 2009, S. 78.

¹⁹⁶ Vgl. Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hrsg.). Bd. 1, 2001, S. 192 f.

Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“ und zur Entwicklung einer „gesprächsfähigen Identität“ beitragen will.“¹⁹⁷

Zur Hauptaufgabe religiöser Bildung heute gehört das Nachdenken über die Lebensfragen, wie z. B. was ist der Mensch? Was ist der Sinn und das Ziel des Lebens? Was ist Gut und Böse? Woher kommt das Leid? Was ist der Weg zum wahren Glück? Was kommt nach dem Tod? Existiert Gott? Diese Fragen sollen der Gegenstand des RU in der Schule sein.¹⁹⁸

Da es sich beim Begriff „Bildung“ im Allgemeinen meistens um die Vermittlung von bestimmten Lerninhalten im Rahmen einer Institution und eines vom Staat festgelegten Bildungssystems handelt, sollte zunächst ein allgemeiner Überblick über den CRU verschaffen werden. Im Folgenden wird allgemein auf den CRU, insbesondere in Deutschland, eingegangen, um mehr über seine Struktur, seinen Inhalt und seine Ziele zu erfahren. Insofern soll sich den Gemeinsamkeiten zwischen christlichem und islamischem RU genähert werden, um die Einführung einer islamisch- geprägten Bildung bzw. eines IRU an deutschen Schulen zu thematisieren.

2.2.4.1 Christlicher Religionsunterricht

Sobald das Kind das Schulalter erreicht hat, tritt die religiöse Bildung in einer neuen Form im Vergleich zur religiösen Familienerziehung in Erscheinung. Religiöses Lernen oder religiöse Bildung in der Schule wird durch den RU vermittelt. Ein Unterricht, dessen Ziele meistens auf die Formung des religiösen Verständnisses bei den Schülern gerichtet werden und dessen Inhalt auf einer pädagogisch-wissenschaftlichen Basis bewertet und festgelegt ist. Die Frage nach religiöser Bildung in öffentlichen Schulen ist keineswegs neu. Der französischsprachige Pädagoge, Philosoph und Schriftsteller Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)¹⁹⁹ plädierte bereits für die Einführung des RU, dessen Grundsätze mit dem fundamentalen Christentum verwurzelt sind. Keinesfalls ging es ihm darum, die religiöse Bildung abzuschaffen, sondern sie von der

¹⁹⁷ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Die deutschen Bischöfe 80: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn 2005, S. 7 f. Die Deutsche Bischofskonferenz basiert auf dem Dekret des zweiten vatikanischen Konzils (1965) Christus Dominus. Sie ist der Zusammenschluss der katholischen Bischöfe aller Diözesen in Deutschland, die sich zum ersten Mal im Jahr 1848 in Würzburg trafen. Neben den Diözesanbischöfen gehören der Bischofskonferenz die Koadjutoren, die Diözesanadministratoren und die Weihbischöfe an. Ihre Aufgabe ist Studium und Förderung gemeinsamer pastoraler Aufgaben, zu gegenseitiger Beratung, zur notwendigen Koordinierung der kirchlichen Aktivitäten und zum gemeinsamen Erlass von Entscheidungen sowie zur Pflege der Verbindung zu anderen Bischofskonferenzen. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. <http://www.dbk.de/> [Stand 19. Oktober 2016].

¹⁹⁸ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Bonn 2005, S. 7.

¹⁹⁹ Jean-Jacques Rousseau wurde am 28. Juni 1712 in Genf als Sohn des Uhrmachers Isaac Rousseau (1672 – 1747) und dessen Ehefrau, der Pastorentochter Suzanne Bernard (1673 – 1712), geboren. Vgl. http://www.dieterwunderlich.de/Jean_Jacques_Rousseau.htm [Stand 19. Oktober 2016].

Umklammerung durch die Konfessionen zu emanzipieren. Wir sind hier mit der Vielgestaltigkeit der Religion und des Glaubens konfrontiert, die aber andererseits eine Spannung zwischen den beiden auslöst. Die christliche Religionsdidaktik hat die Aufgabe, diese Vielgestaltigkeit aufzunehmen, auszuhalten, darzulegen und im RU fruchtbar zu machen sowie den Schülern zu vermitteln. Zu Beginn des 20. Jh. forderten Pädagogen den RU aus dem Schulplan völlig zu entfernen, da die religiösen Werte des Christentums ihrer Meinung nach dem modernen Zeitgeist zuwider seien.²⁰⁰ „*Religion und moderne Gesellschaft vertragen sich nicht*“.²⁰¹ Für sie bedeutete die Moderne ein Zeichen des Fortschritts, und die Religion wäre die Verbundenheit und Verwurzelung mit der Vergangenheit bzw. der Orthodoxie. Die normative Behandlung der Religion in der Schule empfanden sie als unzeitgemäß und ließen die religiöse Erziehung zugunsten der Alternative des historisch-vergleichenden Unterrichts fallen. Die Frage nach dem RU stellt sich heute anders. Dies hängt mit grundlegenden Veränderungen zusammen, die die Gesellschaft mit der Zeit durchlief. Dieser Wandel wird auch als Säkularisierungsprozess bezeichnet. Individuelle Religionsstile mit und ohne Verbindung zu den überlieferten kirchlichen Glaubenssystemen sind entstanden. Dies führt dazu, dass die Kritik an der Säkularisierung der Gesellschaft zunimmt.²⁰²

Im Folgenden soll ein allgemeiner Überblick über die Ziele und Inhalte des CRU in Deutschland gegeben werden. Das Anliegen dieses kurzen Beitrags ist das Aufgreifen der Gemeinsamkeiten zwischen islamischer und christlicher Bildung, um Impulse für die Einführung eines geeigneten IRU an öffentlichen Schulen zu vermitteln.

2.2.4.1.1 Ziele im CRU

Ohne Lernziele gibt es kein effektives Lernen. Die Ziele müssen im Voraus genau definiert und das Konzept daran anpasst werden. Ziele beschreiben die Effekte, die ein Lernprozess bei Lernenden hervorbringen soll. Sie machen den Lernprozess transparent und kritisierbar.²⁰³ Deshalb soll zunächst die Frage nach den Zielen des CRU aufgeworfen werden. Nach dem Grundgesetz (Art. 7 GG.) haben der Staat sowie die Kirche und die wissenschaftliche Theologie an den Hochschulen die Verantwortung für die Konzipierung des CRU. Die Frage nach dem CRU basiert auf drei Aspekten: Die erste ist die gesellschaftliche, historische und kulturelle Prägung, die zweite bilden die individuellen Perspektiven und die dritte stellt den theoretischen

²⁰⁰ Vgl. Ziebertz, Hans-Georg u. a., 4. Auflage, München 2010, S. 123.

²⁰¹ Ebd.

²⁰² Vgl. ebd. S. 124 f.

²⁰³ Vgl. ebd. S. 155.

Inhalt der Religion selbst dar. Diese drei Dimensionen sollen bei der Gestaltung des CRU im Vordergrund stehen.²⁰⁴

Die zentralen Wurzeln der europäischen Kultur liegen zweifelsohne in der christlichen Religion. Heute stehen viele religiöse Regelungen den gesellschaftlichen Werten entgegen. Daher hat die religiöse Bildung die zentrale Aufgabe, diese Widersprüche in Frage zu stellen und mit dem kulturellen Erbe, das an die christliche Religion geknüpft ist, vertraut zu machen. „*Die Tradierung des christlichen Glaubens kann wirkungsvoll nur im Dialog mit der Kultur und in Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Herausforderungen erfolgen.*“²⁰⁵ Deshalb ist der RU in der Schule für die Kirche und für die Zukunft des christlichen Glaubens in einer europäischen Gesellschaft von hoher Bedeutung. Die Neugier der Heranwachsenden nach Wissen drängt sie oft, kritisch zu fragen. Sie müssen daher durch die religiöse Bildung die Wurzeln der eigenen Kultur verstehen und dazu befähigt werden, sie in die Zukunft hinein fortzuentwickeln und zu behüten, weil dies ihr Erbe beinhaltet und sie in dieser Hinsicht eine Verantwortung tragen sollen. Die Kirchengeschichten gehören dazu. Die Schüler müssen dadurch die religiösen Werte und ihre historische Entwicklung erfahren. Vor diesem Hintergrund soll im RU die Geschichte mit den heutigen religiösen Werten verknüpft werden.²⁰⁶ Darüber hinaus muss ein RU in der Lage sein, mit mehreren Religionsbegriffen und neuen Fragen zu arbeiten. Seine zentrale Aufgabe ist daher, die Schüler mit der religiösen Dimension im Zuge des sozialen Lebens vertraut zu machen.²⁰⁷ Die Aufgabe des CRU soll daher sowohl auf kirchlicher (theologisch) als auch auf pädagogischer Ebene strukturiert werden. „*Seine Aufgaben und Ziele müssen sowohl theologisch als auch schulpädagogisch verantwortbar sein.*“²⁰⁸ Im CRU soll realisiert werden, dass das Bildungsangebot mit den Impulsen, die aus dem Christentum für eine Deutung und Gestaltung des Lebens gewonnen werden, verknüpft ist. RU kann keine Lösungen im Einzelfall anbieten, aber Impulse vermitteln, wie man das Leben sehen und strukturieren kann. Er kann z. B. durch die religiösen Erzählungen verdeutlichen, wie Menschen sich früher mit diesen Fragen auseinandersetzten und wie sie sich mit Gott in Verbindung brachten und diese auf heutige Zeit übertragen. Durch solche Aufgaben des Unterrichts wird das Leben des Lernenden in und mit der Gemeinschaft ermöglicht werden. Dieses Ziel soll sich nicht nur auf die gläubigen Schüler beschränken, sondern sich gleichfalls mit den ungläubigen beschäftigen. Die ersteren sollen durch den Unterricht ihren Glauben vertiefen, während die zweiten durch die

²⁰⁴ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Bonn 2005, S. 7.

²⁰⁵ Ebd. S. 8.

²⁰⁶ Vgl. Ziebertz, Hans-Georg u. a., 4. Auflage, München 2010, S. 138.

²⁰⁷ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Bonn 2005, S. 9.

²⁰⁸ Ebd.

Beschäftigung mit substanziellen religiösen Traditionen ihr Weltbild entwickeln können. Der RU entfaltet seine Aufgabe im Rahmen der Information, der Sensibilisierung, der Urteilsbildung sowie der Einübung neuen Handelns.²⁰⁹

„Im Unterschied zur Katechese, deren primärer Ort die Gemeinde und zunehmend auch kirchliche Gruppierungen im kategorialen Bereich sind, wendet sich der Religionsunterricht nicht nur an gläubige oder glaubenswillige, sondern ebenso an suchende und zweifelnde sowie an sich ungläubig verstehende Schülerinnen und Schüler. Doch auch wenn Katechese und Religionsunterricht aufgrund ihrer Verortung in der Gemeinde bzw. in der Schule unterschieden werden müssen, ergänzen sie einander. Denn auch im Religionsunterricht geht es „nicht nur um ein Bescheidwissen über Religion und Glaube, sondern immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst.“²¹⁰

Wenn man den RU nicht so auffasst, als sei er ein merkwürdiger Sonderbereich einer vergangenen Welt, so könnte er einen sehr wichtigen Beitrag für die Sozialisation des Menschen leisten. Religion öffnet keine neue Welt, sondern leitet dazu an, die Welt anders wahrzunehmen und sich besser mit den Herausforderungen im Leben auseinandersetzen zu können.

2.2.4.1.2 Was wird unterrichtet?

Das Ziel der curricularen Didaktik des CRU ist der Erwerb von Kompetenzen. Kompetenzen charakterisieren im katholischen Religionsunterricht²¹¹ die Fähigkeiten und die ihnen zugrundeliegenden Wissensbestände, die für ein verantwortliches Denken und Verhalten gemäß dem christlichen Glauben, der eigenen Religiosität und anderen Religionen notwendig sind. Dazu gehören Kenntnis, Einsicht, Haltungen und Fertigkeiten. Um diese Leistung zu erbringen, muss der Lernprozess den Perspektiven, Qualifikationen und Kompetenzen der Schüler entsprechen. Die Einsicht der Schülerinnen und Schüler bezieht sich darauf, wie sie eine bestimmte Komplexität verstehen und erfassen. Was die Haltungen betrifft, so geht es bei ihnen um die Einstellungen, Wertorientierungen oder Interessen der Heranwachsenden.²¹²

Inhalte des RU spielen nach wie vor eine grundlegende Rolle. Sie sind das Mittel, durch das die Schülerinnen und Schüler die erwarteten Kompetenzen erwerben können. Der RU soll als zentrale Aufgabe haben, auf die Schülerinnen und Schüler einzugehen und ihre Lebensfragen, Sehnsüchte, Erfahrungen und Interessen aufzugreifen und sie zu thematisieren. Dadurch gewinnt die religiöse Bildung bei ihnen an Tiefe und Interesse. Als Folge dessen werden sie mit den

²⁰⁹ Vgl. Ziebertz, Hans-Georg u. a., 4. Auflage, München 2010, S. 156.

²¹⁰ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Bonn 2005, S. 9.

²¹¹ Nachfolgend wird „Katholischer Religionsunterricht“ mit KRU abgekürzt.

²¹² Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Bonn 2005, S. 18 ff.

religiösen Aspekten vertraut gemacht. Der Inhalt und der Lernvorgang des RU dürfen nicht voneinander getrennt werden, sondern müssen sich gegenseitig ergänzen.²¹³

Wirft man einen Blick in die Geschichte des CRU zurück, so findet man einen anschaulichen Strukturwandel seiner Inhalte. Ca. vier Jahrhunderte lang, nämlich zwischen 1500 und 1955, wurde der Inhalt des CRU explizit in vier Hauptgebiete gegliedert. Diese sind: Glaubenslehre der christlichen Religion, Sittenlehre, Sakramente und Gebet. Die Inhalte damals waren in einem relativ einheitlichen konfessionellen Milieu anzutreffen. Später, im 20. Jh. ließ sich das Fach um weitere Perspektiven in Bezug auf Rahmenplan, Zielfelderplan und Grundlagenplan erweitern. Die Erweiterung ging grundsätzlich von diesen vier Hauptgebieten aus. Man versuchte damals, den Inhalt des Unterrichts an die gesellschaftlichen Bedürfnisse anzupassen. Das Ermöglichen vom Leben in der Gesellschaft und Kultur mit anderen Mitmenschen zusammen sowie die Deutung der Welt standen als Grundlagen des Inhaltes im Zentrum des CRU. Dabei war es wichtig, dass die Grundinhalte des Glaubens an die kommenden Generationen weitervermittelt und bewahrt werden können, sodass der christliche Glaube den jungen Menschen in ihren Nöten und in ihrem noch nicht thematisierten Suchen echte Orientierungshilfen anbieten kann.²¹⁴

Etwa am Ende des 20. Jh. wurden die Grundlagenpläne des CRU offener konzipiert. Die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schülern wie auch die gesellschaftlichen Bedingungen wurden mehr in Betracht gezogen, sodass die Lernenden dadurch Antworten auf neue Lebensfragen erhalten können. Der RU ist somit den Schülerinnen und Schülern gegenüber offener, und seine Stellung gegenüber ihren Positionen toleranter geworden.²¹⁵ Ausgehend von der Entwicklung dieser Inhalte wird deutlich, dass sich das Ziel der christlichen Bildung nicht mehr nur auf die Weitervermittlung des christlichen Erbes an die kommenden Generationen beschränkt, sondern vielmehr über die Bedürfnisse der Lernenden sowie über die Herausforderungen der zunehmend pluralistischen gesellschaftlichen Prozesse und gleichzeitig über die kirchliche Situation hinausgeht.

Bei Inhalten des KRU im 5. bis 10. Schuljahr handelt es sich mehr um jahrgangsübergreifende Basisinhalte. Die Inhalte basieren auf fünf theologisch und fünf anthropologisch begründeten Lernfeldern. Die anthropologischen umfassen die Themen der Weltdeutung, des Menschenbildes, der Gesellschaft sowie der Kultur. Bei den theologischen stehen die üblichen Lerninhalte wie Bibel, Glaube, Kirche, Ethik und Spiritualität im Vordergrund. An den beruflichen Schulen für die 10., 11., 12. und 13. Schuljahre werden vier

²¹³ Vgl. ebd. S. 21 f.

²¹⁴ Vgl. Ziebertz, Hans-Georg u. a., 4. Auflage, München 2010, S. 194 ff.

²¹⁵ Vgl. ebd. S. 196 f.

Hauptfelder zugrunde gelegt: der Persönlichkeitsbereich, die Sozialisation des Menschen in der Gesellschaft, die Sichtweisen der Welt sowie die christliche Botschaft.²¹⁶ Die Deutsche Bischofskonferenz ging ebenfalls bei ihren Äußerungen zum CRU von diesen Inhalten aus, wobei sie einen höheren Wert auf die theologischen Aspekte legte. Sie stellt die Inhalte im Rahmen von drei Hauptaufgaben des KRU, die für alle Schulformen gelten. Sie müssen jedoch hinsichtlich der Lernvoraussetzungen der Schüler und Schulform und -stufen konkretisiert und akzentuiert werden. Diese sind: *1. Die Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche; 2. das Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens und 3. die Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit.*²¹⁷ Die Erfüllung dieser Aufgaben erfordert eine entsprechende Gestaltung des RU. Dazu gehören die konzentrierte, intellektuell anspruchsvolle Arbeit an konkreten inhaltlichen Angeboten und Herausforderungen sowie die sachbezogene und argumentative Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen und Deutungen.²¹⁸ Die Kultusministerkonferenz der deutschen Bundesländer entschied sich am 15. Oktober 2004 für die Verbesserung der Bildung durch Festlegung eines einheitlichen Bildungsstandards für einige Schulfächer. Die Bildungsstandards verfügen über drei Hauptdimensionen, die die Schüler erwerben sollen. Diese sind Kenntnisse, Fähigkeiten und motivationale Momente sowie die Bereitschaft, entsprechend den erworbenen Einsichten zu handeln.

„Er zielt auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben. Schülerinnen und Schüler sollen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden, die verantwortungsvoll, selbstkritisch und konstruktiv ihr berufliches und privates Leben gestalten und am politischen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen können.“²¹⁹

Die katholische Kirche sah sich in diesem Fall gefordert diese Maßnahmen zu ergreifen und sich der Entwicklung des KRU zu widmen. Sie nahm Stellung zur Bedeutung und Grenze dieser Maßnahmen und stellte ein Kompetenzmodell auf, das je nach den inhaltsbezogenen Kompetenzen für die Jahrgangsstufe 4 formuliert werden soll. Was die Didaktik anbetrifft, so orientierte sie sich am Grundschulplan aus dem Jahr 1998. Die Unterrichtsmethoden lassen sich sowohl am Erwerb der Kenntnisse und Fähigkeiten als auch an der Förderung christlicher Einstellungen und Haltungen orientieren. Haltungen werden erkenntnisbezogen und Wissen wird

²¹⁶ Vgl. ebd. S. 197.

²¹⁷ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Bonn 2005, S. 18; vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Die deutschen Bischöfe 85: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe. Bonn 2006, S. 9 f.

²¹⁸ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Bonn 2005, S. 30.

²¹⁹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Bonn 2006, S. 8.

haltungsbezogen vermittelt.²²⁰ Für die katholische Kirche stellte es eine große Herausforderung dar, sich an diese Bildungsstandards zu halten. Sie hielt es für äußerst notwendig, dass die Ziele des RU im Voraus diesen Bildungsstandards gemäß konkretisiert werden, denn nur dadurch können auch diese Ziele erreicht werden.

„Eine konkrete, allgemein verständliche und verbindliche Formulierung der Unterrichtsziele und der Nachweis, dass diese Ziele auch erreicht werden, stärken die Stellung des Religionsunterrichts im Fächerkanon der Schule und fördern die Zielorientierung des Unterrichts.“²²¹

Im Hinblick auf die bereits erwähnten drei Hauptaufgaben des KRU lassen sich im Allgemeinen folgende Aufgaben herausarbeiten:

„Der RU ermutigt die Kinder, die großen Fragen des Lebens und in diesem Zusammenhang die Frage nach Gott zu stellen und zu bedenken; er macht mit den Ausdrucksformen des Glaubens vertraut und fördert dadurch die religiöse Ausdrucksfähigkeit der Kinder; er eröffnet Zugänge zur lebensdeutenden und befreienden Kraft des Wortes Gottes in den biblischen Überlieferungen; er lädt zur Begegnung mit gläubigen Christen, mit Kirche und Gemeinde ein; er fördert das Verständnis für Menschen anderer Konfessionen, Religionen und Kulturen; er erschließt auf der Grundlage der Glaubensüberlieferung Maßstäbe ethischen Urteilens, motiviert zum bewussten Engagement für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur schulischen Werteerziehung.“²²²

Anhand dieser Aufgaben sollen drei grundlegende Ziele des KRU formuliert werden, die für das soziale Leben eines Menschen von Bedeutung sind. Er zielt auf den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen anderen Menschen gegenüber.

„1. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen, die Grundwissen über den christlichen Glauben sowie auch über andere Religionen ausweisen, 2. die in der Auseinandersetzung mit diesen Inhalten zu erwerbenden allgemeinen fachbezogenen Kompetenzen und 3. Haltungen und Einstellungen, die im Religionsunterricht gefördert werden.“²²³

Die Inhalte des KRU in der Grundschule erörtern sechs Gegenstandsbereiche, die dem Erwerb der erwarteten Kompetenzen dienen. Sie sollen zentrale Inhalte des christlichen Glaubens sowie Grundlagen anderer Religionen umfassen. Diese sind: „*Mensch und Welt, die Frage nach Gott, biblische Botschaft, Jesus Christus, Kirche und Gemeinde und andere Religionen.*“²²⁴

Was behinderte bzw. gehörlose Kinder angeht, so kommt ihnen in Bezug auf religiöse Lerninhalte, wie auf Inhalte anderer Fächer, eine besondere Stellung zu, da mit ihnen besonders behutsam und sorgfältig umgegangen werden muss. Allgemein gelten jene Menschen als behindert, die infolge einer Störung ihrer körperlichen, geistigen oder seelischen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, sodass ihre unmittelbaren Lebensverrichtung oder ihre Teilnahme am

²²⁰ Vgl. ebd. S. 14 ff.

²²¹ Ebd. S. 8.

²²² Ebd. S. 11.

²²³ Ebd. S. 12.

²²⁴ Ebd. S. 23.

gesellschaftlichen Leben dadurch erschwert ist. Sie sind jedoch erziehungs- und bildungsfähig und -bedürftig. Zwar benötigen sie zusätzliche Hilfestellungen im Vergleich zu gesunden Menschen, doch sind sie dennoch ein Teil der Schülerschaft, der nicht außer Acht gelassen werden darf. Sie haben ebenfalls Anspruch auf religiöse Bildung, und ihnen muss im Vergleich zu gesunden Kindern mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Dabei bedürfen sie besonderer Behandlung sowohl seitens der anderen Kinder als auch seitens der lehrenden Personen, als auch im Hinblick auf Lernmethoden. Der RU an Sonderschulen hat die Selbstverwirklichung der behinderten Kinder in sozialer Integration als zentrale Aufgabe. Die Aufgabe der Lehrpersonen an diesen Schulen ist gravierend. Sie stehen vor großen Herausforderungen, denen sie lediglich durch ihre besonderen Fachkompetenzen begegnen können und spielen bei der Integration dieser Kinder in der Gesellschaft eine bedeutende Rolle.²²⁵

„Allen Religionslehrerinnen und Religionslehrern, die das Fach katholische Religionslehre im Sonderschulbereich vertreten und ihm durch ihr Engagement zu Ansehen verholfen haben, verdienen deshalb großen Respekt. Sie tragen fürwahr „des anderen Last“ und „erfüllen das Gesetz Christi“.“²²⁶

Der ehemalige Schulbischof Johannes J. Degenhardt (1926–2002)²²⁷ plädierte für die Notwendigkeit besonderer Methoden und eines differenzierten Problembewusstseins für die gehörlosen Kinder. Diese Methoden orientieren sich an den bereits erwähnten Lerninhalten für die 5. bis 10. Klasse im KRU. Überdies wird dem Erwerb der Sprachkompetenz dieser Schüler ein großes Interesse gewidmet. Der Unterricht geht außerdem auf die Erfahrungswelt dieser Kinder ein, weckt religiöse Fähigkeiten und übt sie ein. Der Inhalt des KRU für solche Kinder muss über bestimmte Grundlagen verfügen. An erster Stelle kommt die Selbstannahme als Menschen, sodass sie von den anderen als solche akzeptiert und auch so behandelt werden. Das Leben in der Gemeinschaft und die Begegnung mit Menschen, ausgehend von der Vorbildlichkeit Jesus aus der Bibel, müssen anhand religionsdidaktischer Lernthemen behandelt werden. Die Kinder müssen daher mit den biblischen Geschichten vertraut gemacht werden. Des Weiteren kommt die Symboldidaktik zu Sprache, d. h. die Bearbeitung von Leitsymbolen und Kommunikationsformen, wie Bilder, Gesten etc., die für die Schülerorientierung von Bedeutung sind.²²⁸

„Der Schüler soll im Religionsunterricht erfahren, dass er unbedingt erwünscht ist, dass ihm ein Vorschuss an Wertschätzung auch angesichts von Situationen des Versagens zukommt, weil

²²⁵ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Die deutschen Bischöfe, Kommission für Erziehung und Schule 11: Zum Religionsunterricht an Sonderschulen. Bonn 1992, S. 51

²²⁶ Ebd.

²²⁷ Erzbischof Dr. Johannes Joachim Degenhardt von Paderborn wurde im 1926 in Schwelm/Westfalen geboren. Vgl. <http://www.dbk.de/presse/details/?presseid=37> [Stand 19. Oktober 2016].

²²⁸ Vgl. Ziebertz, Hans-Georg u. a.: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Hrsg. v. Georg Hilger; Stephan Leimgruber. 1. Auflage, München: Kösel 2001, S. 173f.

Gott ihn ins Leben rief und bejaht. Er soll im Religionsunterricht erfahren, dass er in der Begegnung mit Jesus, dem Christus, Ermutigung gewinnen kann auch angesichts leidvoller Enttäuschungen, weil Jesus Benachteiligungen und Geringschätzung von Menschen nicht gelten ließ, sondern sich zum Bruder aller machte und deren Kreuz als seines angenommen hat.“²²⁹

Schließlich handelt es sich hier um die Inhalte des KRU für geistig behinderte Kinder. Kinder mit geistiger Behinderung brauchen den Lebensraum emotionaler und religiöser Sicherheit. Bei der engen Verschränkung von menschlicher Erfahrung, religiöser Erfahrung und Glaubenserfahrung, die gerade bei diesen Kindern deutlich und ganz natürlich gegeben ist, erscheint es höchst wünschenswert, im gemeinsamen Vollzug dem Reichtum der Ausdrucksformen unseres Glaubens Gestalt zu geben. Ähnlich wie bei den gehörlosen Kindern befasst sich der RU in besonderer Weise mit diesen Kindern. Er greift in ihre Persönlichkeit ein, um sie mit religiösen Inhalten vertraut zu machen. Er bereitet sie auf das Leben in der Gesellschaft vor und versucht, ihnen das Leben mit ihrer Behinderung zu ermöglichen. Der Grundlagenplan geht auf vier Hauptdimensionen bei diesen Kindern ein. Diese werden wie folgt dargelegt:

„[...] darunter fallen besonders – und an erster Stelle – die eigene Wertschätzung und das Angenommensein von Gott (I), aber auch die Gemeinschaft mit anderen Menschen analog zur Gemeinschaft der Menschen mit Jesus (II) sowie die Entdeckung der Schöpfung (III) und das Vertrauen zu sich selbst und den eigenen Handlungen angesichts der Unterstützung Gottes (IV).“²³⁰

Davon ausgehend ist hier darauf hinzuweisen, dass das besondere Augenmerk des KRU die Bildung der religiösen Persönlichkeit und Sichtweise von geistig behinderten Schülern und Schülerinnen ist. Durch die Vermittlung von religiösen Inhalten soll das Leben in einer multikulturellen und -religiösen Gesellschaft ermöglicht werden. Dabei werden die Situationen und Fähigkeit der Kinder berücksichtigt. Die theologischen Fragen bzw. die Fragen nach Gott sollen ebenfalls anhand der vermittelten Themen grundlegend behandelt werden.

Daraus kann geschlussfolgert werden, dass sich ein klarer Wandel in Bezug auf die Inhalte des CRU in den letzten 500 Jahren vollzogen hat. Der Übergang von den geschlossenen dogmatischen Inhalten in der Zeit der Katechismen zu den an Schülersituationen und -interessen gerichteten Inhalten ist hier als auffallendes Merkmal festzuhalten. Die neuen Medien sowie die Anforderungen der multikulturellen und -religiösen Gesellschaft werden bei der Erstellung von modernen Lehrinhalten berücksichtigt, sodass die Wünsche der Heranwachsenden erfüllt werden können und gleichzeitig die neuen religiösen Fragen plausibel aufgeklärt werden. Die

²²⁹ Ebd.

²³⁰ Ebd. S. 175.

Lehrinhalte für Kinder mit Behinderungen in den Förderschulen haben heute ein auffallendes Interesse gewonnen.

2.2.5 Gemeinsamkeiten zwischen Islam und Christentum hinsichtlich der religiösen Erziehung und Bildung

„Der Kern aller Religionen ist eins, da sie von einem einzigen Gott entstammen und ein gemeinsames Ziel anstreben, jedoch sind ihre Wege unterschiedlich.“²³¹ Dies meinte eine Gruppe von Islamreformern, die sich *ihwān aṣ-ṣafā* (946–1055)²³² nannte und im heutigen Irak auftraten. Daher ist es das Ziel der Religionen, in erster Linie dem einzigen Gott zu dienen, nach seinen in den Offenbarungsschriften niedergelegten Vorschriften zu leben, zu handeln und seinem Propheten zu folgen.²³³ Vor diesem Hintergrund soll auch von einem einheitlichen Ziel der religiösen Erziehung und Bildung in allen Religionen ausgegangen werden. Zwischen der islamischen und christlichen Religion ist an dieser Stelle auf einige gemeinsame Anknüpfungspunkte hinzuweisen, die als Parameter in Zusammenhang mit der Einführung des IRU an den Schulen dienen sollen. Sie helfen dabei, die islamische Erziehung und Bildung in der deutschen Gesellschaft zu konkretisieren und den IRU in unterschiedlichen Dimensionen zu gestalten. Dabei sollen zwischen den beiden Religionen hinsichtlich der religiösen Erziehung und Bildung Beziehungen hergestellt werden. Auf diese Weise könnten Zielperspektiven in den Blick kommen, mit denen der IRU an öffentlichen Schulen transparent gemacht und konzipiert

²³¹ Ibn al-Fāriḍ, ‘Umar Ibn ‘Alī; Qumair, Yūḥannā [Hrsg.]: Muqaddimāt fī at-taṣawwuf [Einführungen in die Mystik]. *Ihwān aṣ-ṣafā*, Bd. 7, Beirut 1955 S. 38.

²³² *Ihwān aṣ-ṣafā*: „Brüder der Reinheit, Brüder der Aufrichtigkeit oder treue Freunde.“ Eine Gruppe von Reformern, die zur Zeit der dritten abbasidischen Dynastie in Basra erschienen war. Ihre Mitglieder stammten aus allen gesellschaftlichen Schichten und sie wanderten überall im ganzen Reich umher, um ihre Lehre durchzusetzen. Die Gründer dieser Lehre sind: Abū Sulaimān Ibn Muḥammad Ibn Maṣ‘ar al-Bustī, Abū al-Ḥasan ‘Alī Ibn Hārūn az-Ziḡānī, Abū Aḥmad al-Mahraḡānī, Abū al-Ḥasan al-‘Ufī und Zaid Ibn Rifā‘a. Ihre Werke lassen sich in der Literatur schwierig vorfinden. Sie sind in zwei Hauptwerken aufgeteilt, das erste wurde in Ägypten gedruckt und beinhaltet 51 Briefe bzw. Themen, die sich mit vielen Schwerpunkten befassen. Diese wurde in vier Hauptgebiete unterteilt: **1. Mathematische Abteilung:** Arithmetik, Geographic, Musik, Archäologie, Handwerken, Ethik, Logik und Astronomie. **2. Körperliche und naturwissenschaftliche Abteilung:** Anthropologie, das Universum, Mineralogie, Naturwissenschaften, Psychologie, Sinn des Lebens und Todes, Linguistik und Kalligraphie. **3. Psychologische rationale Abteilung:** Die rationalen Prinzipien der Erschaffung von Gegenständen, die Welt ist wie ein großer Mensch, die Ratio und das Mögliche, die Liebe, die Auferstehung und das Jenseits etc. **4. Theologische Abteilung:** Religionen, der Glaube von *ihwān aṣ-ṣafā*, Essenz des Glaubens, Essenz des Gottesgesetzes und der Voraussetzungen des Prophetentums, Politik, Essenz des Geistigen, Magie etc. Das zweite Werk wurde zweibändig in Damaskus (1949) gedruckt. Es beinhaltet ca. 1000 Seiten und umfasst verschiedene Themen wie: Der Gott, die Zahlen, das Schicksal und die höhere Gewalt, die Geschichte von Adam und Eva, Musik etc. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. Ibn al-Fāriḍ, ‘Umar Ibn ‘Alī; Qumair, Yūḥannā [Hrsg.], Bd. 7, Beirut 1955 S. 3-76; vgl. ‘Abduddā’im, ‘Abduḥ: *At-Tarbiya ‘abra at-tārīḥ, mina al-‘uṣūr al-qadīma ḥatta awā’il al-qarn al-‘isrīn* [Die Erziehung innerhalb der Geschichte, von der Antike bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts]. Beirut 1984, S. 257 f.; vgl. EI. Bd. III, Leiden 1960, S. 1071-1076.

²³³ Vgl. Ibn al-Fāriḍ; Qumair, Yūḥannā, Bd. 7, Beirut 1955, S. 13.

werden kann. Im obigen Überblick über die Definition und das Ziel von Erziehung und Bildung sowohl im Islam als auch im Christentum wird festgestellt, dass eine Reihe an Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Religionen in Bezug auf die Erziehung und Bildung bestehen. Dabei handelt es sich um folgende Bezugspunkte, die für beide Religionen als Grundlagen gelten:

- Die Erziehung im Allgemeinen ist ein äußerlicher Einfluss durch Erwachsene auf die Heranwachsenden, was meistens in den früheren Altersphasen eines Menschen geschieht.
- Die sozialen Perspektiven spielen bei der Erfüllung des Erziehungsziels eine zentrale Rolle.
- Der Bildungsprozess wird als Komponente des Erziehungsprozesses berücksichtigt. Er befasst sich meistens mit der Formung des Intellekts eines Menschen durch die Vermittlung von bestimmten Lerninhalten, die auf wissenschaftlicher und didaktischer Basis im Voraus festgelegt sind.
- Weder im Neuen Testament noch im Koran lassen sich direkte Hinweise auf religiöse Erziehung bzw. festgelegte Konzepte vorfinden. Die erzieherischen Anregungen werden u. a. durch Erzählungen über Fromme bzw. Propheten als Vorbild für die Menschen in verschiedenen Lebenssituationen erschlossen.
- Die Erziehung des Menschen nach dem monotheistischen Prinzip „*mabda' at-tauhīd*“ und zu einem sozialen Menschen, der sich als produktives Mitglied in die Gesellschaft integrieren kann, steht im Zentrum der religiösen Erziehung und Bildung beider Religionen.
- Die Werteerziehung „*qiyam tarbawiyya*“ steht im Mittelpunkt der religiösen Erziehung beider Religionen.
- In beiden Religionen zielt die religiöse Erziehung auf die Entfaltung der körperlichen, moralischen und geistigen Anlagen des Kindes, sodass es ein tieferes Verantwortungsbewusstsein und den rechten Gebrauch der Freiheit erlangen kann.
- Sowohl im Christentum als auch im Islam ist die Wurzel der religiösen Erziehung auf das Familienhaus zurückzuführen. Die Familie gilt als der wichtigste und erste Ort der Glaubenserziehung.
- Die dogmatischen Ziele der religiösen Erziehung und Bildung beider Religionen, nämlich die Führung des Menschen zu Gott bzw. zur Quelle der Hoffnung und Barmherzigkeit, lassen sich miteinander harmonisieren.
- Durch die religiöse Bildung sollen die Kinder in die neue Welt geleitet werden. Dadurch soll ihnen das Leben mit und in der Gemeinschaft ermöglicht werden.
- Durch den Besuch des RU sollen die Kinder die Grundinhalte der Religion erfahren und lernen, diese in der Praxis umsetzen zu können.

- Durch den RU soll ein religiöser Charakter der Kinder geprägt werden. Dies beeinflusst in erster Linie das Verhalten der Kinder gegenüber anderen Mitmenschen.
- Die religiöse Bildung führt niemals zum Glauben selbst, sondern macht den Heranwachsenden mit den religiösen Inhalten und deren Umsetzung in das eigene Leben bekannt. Sie hilft ihnen, Gott näher kennenzulernen, Beziehung zu ihm herzustellen und sich mit der eigenen Religion vertraut zu machen.

Die Identität eines Menschen bedarf sehr sorgfältiger Entwicklung, was nur durch Erziehung und Bildung gelingen kann. Erziehung und Bildung bringen dem Menschen nichts Neues, sondern bringen ihn auf den Weg, der ihm vorgezeichnet ist. Diese endogene Identität ist von der religiösen Bildung aufgegriffen und mit ihr verbunden worden. Jeder Mensch wird mit dieser religiösen Identität erschaffen. Sie stagniert nur in ihm. Die religiöse Erziehung ist in diesem Zusammenhang das Instrument zur Erweckung der religiösen Persönlichkeit abgesehen davon, wie heute die religiöse Erziehung und Bildung in der jeweiligen Religion konzipiert und vollzogen werden. Theoretisch kann hier der Eindruck entstanden sein, von einer Religion gesprochen zu haben, besonders, wenn die Definition und Ziele der religiösen Erziehung und Bildung beider Religionen in vielen Hinsichten eine Übereinstimmung darstellen. In Bezug auf die Aufgaben der religiösen Bildung beider Religionen wird hier eine enge Beziehung deutlich festgehalten. Für die beiden Religionen steht die Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben, das Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens und die Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit im Zentrum. Dabei wird es den Kindern ermöglicht, große Lebensfragen, wie z. B. was ist der Sinn des Lebens bzw. die Fragen nach Gott, ausdiskutieren. Als Inhalte des KRU treten jene bereits erwähnten sechs Gegenstandsbereiche in Erscheinung, welche auch bei der islamischen Bildung im Vordergrund stehen. Der Erwerb von religiösen Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen anderen Menschen gegenüber soll das Kind bis zum Ende seines Lebens begleiten und es zu einer erfolgreichen Lebensgestaltung führen.

3 Islam und Kindererziehung

Im Allgemeinen wird in dieser Arbeit der Fokus auf die religiöse Erziehung und Bildung von Heranwachsenden im Islam gelegt. Daher soll ein Überblick über die islamische Kindererziehung der Gegenstand dieses Kapitels sein. Kindererziehung sei nach der Auffassung Quṭb's eine Art Herstellung der Individualität eines Menschen, deren Methoden und Ziele sich an den Bedürfnissen der Gesellschaften und ihren Wertvorstellungen orientieren.²³⁴ Deshalb lassen sich viele verschiedene Definitionen der Erziehung hinsichtlich ihrer Ziele in der Wissenschaft vorfinden. Das oberste Ziel jedes Erziehungskonzeptes ist, den Menschen nach dem Wertekonsens dieses Konzeptes zu bilden. So soll Kindererziehung nach islamischem Verständnis nichts anderes bezwecken, als das Kind zu einem rechtschaffenen Menschen „*insān ṣāliḥ*“ auf der Basis der islamischen Quellen (Koran und Sunna) zu erziehen und ihm seine religiösen und bürgerlichen Aufgaben sowie seine Rechte bewusst zu machen.²³⁵ Das wesentliche Ziel dabei ist es, dass der Mensch ausschließlich dem einzigen Gott dienen und die in Koran und Sunna festgelegten Regelungen befolgen und praktizieren soll.²³⁶ Die religiöse Erziehung gilt daher als das Fundament aller erzieherischen Bereiche. Ein rechtschaffenes Verhalten eines Muslims bzw. einer Muslima zu fördern, gilt als wesentliches Ziel der islamischen Erziehung.²³⁷ Das Erlangen dieses Ziels bedarf in erster Linie muslimischer Pädagogen, die über bestimmte pädagogische und islamwissenschaftliche Qualifikationen verfügen. Dieses Verständnis über die islamische Erziehung galt zumindest bei den früheren Pädagogen als Grundlage der islamischen Kindererziehung. Zwar gelten der Koran und die Sunna weiterhin als die Hauptquellen der islamischen Erziehung, jedoch berufen sich viele der islamischen Reformpädagogen, wie Faraḡ bei der Erstellung seines Modells für den IRU an den azharitischen Grundschulen, zusätzlich auf die pädagogischen Auffassungen einiger westlicher Philosophen und Pädagogen, wie Sokrates (470–399 v. Chr.), Platon (348–347 v. Chr.) und Aristoteles (384–322 v. Chr.) in der Antike, oder des US-Amerikaners John Dewey in der Moderne. Deshalb ist die Erziehung bei den Muslimen nicht immer gleich eine rein islamisch-traditionelle Erziehung, sondern sie beschäftigt sich zum Teil auch mit dem westlichen Verständnis dieses Begriffes. Es ist wichtig zu erwähnen, dass es für die vorliegende Arbeit bedeutend ist, das Erziehungsdenken der al-Azhar Universität anhand einiger ihrer

²³⁴ Vgl. Quṭb, Muḥammad, Bd. 1, 2007, S. 13 f.; vgl. Miṭāwī^c, Ibrāhīm ʿIṣmat: Uṣūl at-tarbiya [Grundzüge der Erziehung]. 7. Aufl., Kairo 1995, S. 11 f.

²³⁵ Vgl. Quṭb, Muḥammad, Bd. 1, 2007, S. 13.

²³⁶ Vgl. aṣ-Ṣāwī, Muḥammad Waḡīḥ Zakī; Muḥammad, ʿAbdulqawī ʿAbdulḡanī (A), Kairo, S. 13.

²³⁷ Vgl. Quṭb, Muḥammad, Bd. 1, 2007, S. 13.

herausgegebenen Literaturquellen näher zu beleuchten. Wie die religiösen Werte in einer didaktischen Form in Anlehnung an die islamischen Hauptquellen sowie an die Auffassungen westlicher Pädagogen vermittelt werden könnten, soll durch diese Erfahrung gewonnen werden. In diesem Zusammenhang ist die islamische Kindererziehung nach der Auffassung von al-Azhar keine allgemeine religiöse islamische Kindererziehung, sondern ein wissenschaftliches Konzept, welches unter anderem auf Koran und Sunna basiert.²³⁸ Darüber hinaus benötigt die Umsetzung dieses Konzeptes gründliche Kenntnisse über die rechtlichen Aspekte des Islam sowie die wissenschaftlich-pädagogischen Vermittlungsmethoden. Wie genau auf dieses Konzept wissenschaftlich, analytisch und kritisch eingegangen wurde, soll im Laufe des historischen Überblicks über die islamische Kindererziehung im Allgemeinen und speziell über das ägyptische Schulsystem diskutiert werden. Ferner wird im Hauptteil der vorliegenden Arbeit das Augenmerk auf ein Modell der al-Azhar Universität gerichtet, welches vom Leiter der Abteilung für Curricula und didaktische Methoden für den IRU an den azharitischen Grundschulen vorgeschlagen wurde.

3.1 Historischer Überblick über die Kindererziehung im Islam

Die Erziehung ist mit der Geschichte sehr eng verknüpft, da durch die Erziehung das kulturelle, traditionelle und religiöse Erbe der Vorfahren an die kommenden Generationen weitervermittelt und behütet wird.²³⁹ Daher besteht an dieser Stelle die Notwendigkeit, einen Überblick über die historische Entwicklung der islamischen Kindererziehung zu verschaffen. Die Literatur für diesen Punkt erschien mir als ein grundlegendes Problem, weil sich das Material über die historische Entwicklung der islamischen Kindererziehung verstreut in verschiedenen Werken wiederfindet. Zwar entsprechen einige Werke den modernen wissenschaftlichen Methoden nicht ganz, sind aber aufgrund ihres inhaltlichen Umfangs für diesen Überblick als

²³⁸ Vgl. aṣ-Ṣāwī, Muḥammad Waḡīh Zakī; Muḥammad, ‘Abdulqawī ‘Abdulḡanī (A), Kairo, S.12 ff.

²³⁹ Vgl. z. B. die klassischen Werke: Kitāb ‘ādāb al-mu‘allimīn [Das Buch der Ethik der Lehrer] li-Muḥammad Ibn Saḡnūn; ar-risāla al-mufaṣṣala li-aḡwālī -l-muta‘allimīn wa-aḡkāmi -l-mu‘allimīn wa-l-muta‘allimīn li-l-Qābisī [Die ausführliche Botschaft über die Modalitäten der Lernenden und Bestimmungen von Lehrern und Lernenden von al-Qābisī]; kitāb taḡdīb al-aḡlāq li-Ibn Miskawaih [Das Buch für die Verfeinerung der Moral]; rasā’il Iḡwān aṣ-ṣafā [Briefe von Iḡwān aṣ-ṣafā]; ayyuha -l-walad al-muḡhib [O mein geliebter Sohn] li-l-Imām al-Ġazālī; kitāb as-siyāsa [Das Buch der Politik] li-Ibn Sīnā; ta’līm al-muta‘allim ṭarīq at-ta‘allum, taḡqīq Marwān Qabbānī [Das Erlernen des Lehrlings den Weg des Lernens, editiert von Marwān Qabbānī] li-Burḡān ad-Dīn az-Zarnūġī. Vgl. Yūnis, Faṭḡī ‘Alī; Faraġ, Maḡmūd ‘Abdū; Ibrāḡīm, Muṣṭafā ‘Abullāḡ, Kairo 1999, S. 35.

Sekundärquellen von Bedeutung. Das Erscheinungsjahr sowie weitere Informationen über diese Werke lassen sich dabei manchmal nicht in Erfahrung bringen.²⁴⁰

Die Kindererziehung war vor dem Islam in erster Linie traditionell ausgerichtet, sodass die Erziehung nach bestimmten Wertvorstellungen und Traditionen der patriarchalischen Stammesgesellschaft im Vordergrund stand. Demnach begleiteten die Söhne den Vater, um die Kampf- und Jagdkunst zu erlernen und sich an die männliche Rauheit zu gewöhnen. Auf der anderen Seite blieben die Mädchen mit der Mutter zuhause, um beim Haushalt zu helfen und auf das Leben als Mutter und Ehefrau vorbereitet zu werden.²⁴¹ Das Erlernen des Lesens und Schreibens sowie anderer Künste in dem sogenannten *kuttāb*²⁴² beschränkte sich jedoch oft auf die Elite des Stammes. Die Kinder der Sklaven wurden zum Gehorsam ihren Herren gegenüber erzogen. Nach der Offenbarung lässt sich im Allgemeinen die Entwicklung der islamischen Kindererziehung insgesamt auf vier Etappen aufteilen. Die erste Etappe stellt das Fundament des islamischen Erziehungsdenkens dar, nämlich das Erziehungskonzept zur prophetischen Zeit. Daraufhin folgt die zweite Etappe, sprich die Erziehung zur Zeit der sogenannten rechtgeleiteten Kalifen „*ḥuqbat al-ḥulafāʾ ar-rāšidīn*“ (661–750). Die dritte Etappe der Entwicklung des islamischen Erziehungskonzeptes bezieht sich im Grunde auf die Expansionszeit des islamischen Kalifats über die arabische Halbinsel hinaus. Dabei spielt die Interaktion mit anderen Völkern, Zivilisationen und Religionen für die Entwicklung des islamischen Erziehungskonzeptes eine zentrale Rolle. Diese Epoche beginnt dann ab der umayyadischen Herrschaftsepoche über die Abbasiden bis zum Beginn des osmanischen Reiches, etwa des 11. Jahrhunderts. Die vierte Entwicklungsphase des islamischen Erziehungskonzeptes ging mit dem Goldenen Zeitalter des osmanischen Reiches bis zum 20. Jahrhundert einher.²⁴³ Die ausführliche Behandlung aller vier Etappen würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Daher wird sich hier lediglich mit einem allgemein zusammengefassten Überblick über die Entwicklung des islamischen Erziehungskonzeptes begnügt.

²⁴⁰ Unter diesen Werken sind bspw. die folgenden Titel zu erwähnen: Aṣ-Ṣāwī, Muḥammad Waḡīh Zakī; Muḥammad, ʿAbdulqawī ʿAbdulḡanī (A); Qism al-idāra wa-t-taḥṭīf wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmiʿat al-Azhar: Tārīḥ at-tarbiya wa-niẓām at-taʿlīm [Abteilung für Bildungsplanung, Verwaltung und vergleichende Studien, Fakultät der Erziehungswissenschaft der al-Azhar-Universität: Geschichte der Bildung und des Bildungswesens]; aṣ-Ṣāwī, Muḥammad Waḡīh Zakī; Muḥammad, ʿAbdulqawī ʿAbdulḡanī (B): Al-Fikr at-tarbawī al-islāmī [das islamische Erziehungsdenken] etc.

²⁴¹ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥṭīf wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmiʿat al-Azhar, S.76.

²⁴² Der substantivische Begriff „*kuttāb*“, Pl. „*katātīb*“, ist eine Ortbezeichnung, welche eine Ableitung des Verbs „*kataba*“ ist, so dass es mit „schrieb in der 3. P. Singular. Maskulin“, zu übersetzen ist. Die Wurzel dieses Begriffs stammt aus dem Arabischen und Persischen „*maktab*“, und aus dem Türkischen „*maktab*“. Der Begriff bezeichnet die früheren islamischen Kinderlernorte bzw. Schulen. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. V, Leiden 1960, S. 567 f.

²⁴³ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥṭīf wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmiʿat al-Azhar, S.76 ff.; vgl. ʿAbduddāʾim, ʿAbduḡlāh, Beirut 1984, S. 135-142.

3.1.1 Kindererziehung zur Zeit des Propheten Muḥammad

Nach der Offenbarung des Korans, also um das Jahr 610 n. Chr. entwickelte sich anhand der Vorschriften der neuen Religion allmählich eine neue Erziehungsvorstellung. Der Islam bot damals kein konkretes Erziehungsmodell an, sondern es bildete sich erst im Laufe der Zeit heraus. Für die früheren Muslime – bis in die heutige Zeit – gilt der Prophet als erster Lehrer der Islamischen Gemeinde. Sein Verhalten und seine Aussprüche *aḥādīṭ*, die sogenannte Sunna, und die ihm von Gott offenbarten Worte bilden bis heute das Gerüst des islamischen Erziehungskonzeptes.²⁴⁴ Somit war damals das Ziel der Erziehung nicht anders als heute, nämlich die Entwicklung eines rechtschaffenen Menschen „*insān ṣāliḥ*“, der seine Rechte und Pflichten anderen Menschen bzw. der Gesellschaft gegenüber erfährt, ausübt und dadurch die Fähigkeit erwirbt, sich in jede Gesellschaft integrieren zu können. Die Erziehung zu einem rechtschaffenen Menschen wird laut einem Hadith in den Vordergrund gestellt: „*Wenn der Mensch stirbt, werden seine Taten zu einem Ende kommen, mit drei Ausnahmen: Ein dauerhaftes Almosen, ein nützliches Wissen und ein gutrechtschaffenes Kind, welches für ihn betet.*“²⁴⁵

Auch in einem anderen Hadith wird der Fokus auf die Erziehung zum rechtschaffenen Menschen gelegt: „*Lehrt eure Kinder und Untertanen das Wohl und erzieht sie.*“²⁴⁶ So wird ebenfalls berichtet, dass der Prophet nach der Schlacht von *badr*²⁴⁷ mehrere gefangene Mekkaner freiließ. Der Preis der Freilassung war ihre Beteiligung bei der Alphabetisierung der Muslime in Medina. Als der Prophet im Jahr 622 von Mekka nach Medina auswanderte, gründete er die bis heute von den Muslimen verehrte prophetische Moschee in Medina, die als der erste offizielle Lernort in der islamischen Geschichte zu betrachten ist. Die Moschee funktionierte damals unter anderem als ein Lehr-Zentrum und spielte auf der anderen Seite eine zentrale Rolle im öffentlichen Leben der muslimischen Gemeinde.²⁴⁸

Das Konzept des Propheten war im Gegenteil zu den heutigen Konzepten ganz einfach und gleichzeitig umfassend. Es stammte unmittelbar von Gott, d. h. es war frei von allen menschlichen Einflüssen, denen wir heute in der Moderne begegnen. Das Lernen war für alle offen und an keine Voraussetzung bzw. Gebühren gebunden.²⁴⁹ Was die Kindererziehung bzw. –

²⁴⁴ Raḡab, Muṣṭafa: *Al-Iḡāz at-tarbawī fī as-sunna an-nabawiyya* [Der erzieherische Wundercharakter in der Tradition des Propheten]. Alexandria 2008, S. 19.

²⁴⁵ Ilwān, ‘Abdullāh Nāṣiḥ, Bd. 1, Kairo 2007, S. 196.

²⁴⁶ Vgl. ebd. Bd. 1, S. 136.

²⁴⁷ Badr ist ein Ort, der sich im Westen der arabischen Halbinsel befindet. An diesem Ort fand die erste Schlacht zwischen Muslimen unter der Führung des Propheten und den heidnischen Mekkaner 624 statt. Sie endete mit dem Sieg der Muslime. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. I, Leiden 1960, S. 867 f.

²⁴⁸ Vgl. ebd. Bd. VI, S. 708 f.; Raḡab, Muṣṭafa, Alexandria 2008, S. 9.

²⁴⁹ Vgl. Raḡab, Muṣṭafa, Alexandria 2008, S. 9 ff.

bildung anging, so lernten sie Lesen, Schreiben, Rechnen, Schwimmen und aus dem Koran bzw. den islamischen Grundsätzen. Mit dem stetigen Ansteigen der Zahl der Schüler in Medina verlegte man die Unterrichtung der Kinder in andere Örtlichkeiten außerhalb der Moschee, da man in der Moschee Sauberkeit und Ruhe bewahren wollte. Mit der Ausbreitung des Islam kam es später dazu, dass in den anderen islamischen Regionen Bildungsinstitutionen errichtet wurden. So gründete man verschiedene Moscheen, welche innerhalb der islamischen Dynastien im Laufe der Geschichte bei der Weiterentwicklung der islamisch-religiösen Bildung sowie anderer Wissenschaften eine zentrale Rolle spielten. Als Beispiele können hier die Moschee von Damaskus, Kufa und Basra (640), ‘Amr Ibn al-‘Āṣ²⁵⁰ in Kairo (642), Kairouan in Tunesien (671), Cordoba in Andalusien (784) und die besagte Moschee von al-Azhar in Kairo (972) genannt werden.²⁵¹

3.1.2 Kindererziehung zur Zeit der Kalifen

Nach dem Tod des Propheten und dem Beginn der Kalifats Herrschaft²⁵² (11–41 n. H.) standen die Fortsetzung der prophetischen Lehre und die Ausbreitung des Islam im Vordergrund. Die ersten vier Kalifen, Abū Bakr (ca. 573–634),²⁵³ ‘Umar Ibn al-Ḥaṭṭāb (592–644),²⁵⁴ ‘Uṭmān Ibn ‘Affān (574–656)²⁵⁵ und ‘Alī Ibn Abī Ṭālib (598–661)²⁵⁶ erhielten ihre

²⁵⁰ ‘Amr Ibn al-‘Āṣ war ein Gefährte des Propheten sowie ein Feldherr und Politiker, der Ägypten für die Muslime eroberte. Er war mit der Klugheit im Krieg ausgezeichnet und spielte im Bürgerkrieg (683–685) eine zentrale Rolle. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. I, Leiden 1960, S. 451 f.

²⁵¹ Vgl. Qism al-idāra wa at-taḥḥīṭ wa ad-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmi‘at al-Azhar, S. 93.

²⁵² Das Kalifat: „ḥilāfa“, bezeichnet die Herrschaft eines Kalifen „Stellvertreters des Gesandten Gottes“. Es stellt somit eine islamische Regierungsform dar. Abū Bakr war der erste Kalif nach dem Tod des Propheten, der zum einen für die Einhaltung der Regeln des islamischen Glaubens und zum anderen für die Verbreitung des Islam verantwortlich war. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. IV, Leiden 1960, S. 937 ff.

²⁵³ Abū Bakr ‘Abd Allāh Ibn Abū Quḥāfa aṣ-Ṣiddīq war der erste der vier rechtgeleiteten Kalifen (632–634) und Nachfolger Mohammeds. Er war der Vater von ‘Ā’iṣa Bint Abū Bakr und somit der Schwiegervater des Propheten. Als ein langjähriger Freund des Propheten gehörte er zu seinen frühesten und treuesten Anhängern und hatte Mohammed schon 622 bei dessen Auswanderung von Mekka nach Medina (Hidschra) begleitet. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. Bd. I, S. 109 ff.

²⁵⁴ ‘Umar Ibn al-Ḥaṭṭāb (634–644) war der zweite rechtgeleitete Kalif nach Abū Bakr. Zunächst war er ein erzürnter Feind der Muslime und des Propheten. Später wurde er jedoch von seiner Schwester zum Islam bekehrt und schloss sich Mohammed an. Er spielte eine große Rolle bei der Ausbreitung der islamischen Lehre außerhalb der arabischen Halbinsel. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. IV, Leiden 1960, S. 818 ff.

²⁵⁵ ‘Uṭmān Ibn ‘Affān war nach Abū Bakr und ‘Umar Ibn al-Ḥaṭṭāb der dritte Kalif der Muslime (644–655). Seine Regierung wurde von Konflikten mit den mächtigen Provinzstatthaltern geprägt. Am Ende seiner Zeit entflammte der erste Bürgerkrieg. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. Bd. X, S. 946 ff.

²⁵⁶ ‘Alī Ibn Abī Ṭālib gilt bei den Sunniten als vierter und letzter rechtgeleiteter Kalif (656–661), bei den Schiiten als erster Imam. Er stammt aus dem haschimitischen Zweig der Koreischiten und war ein Vetter und Schwiegersohn des Propheten Mohammed, dessen Tochter Fatima er heiratete. Als erster Mann nach dem Propheten bekannte Ali sich zum Islam und blieb ein treuer Prophetengefährte. Über die Frage seiner Nachfolge entzweiten sich der sunnitische und schiitische Islam gegen Mitte des 7. Jahrhunderts. Für die Schiiten ist Ali der rechtmäßige Nachfolger Mohammeds und nicht Abu Bakr. Auch Alis Söhne Hasan und Husain sind zentrale Figuren im schiitischen Islam. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. Bd. I, S. 381 ff.

religiöse Bildung unmittelbar durch den Propheten selbst. Für die Kalifen standen die Bewahrung des prophetischen Erbes durch Weiterbildung der Kinder bzw. der Neukonvertiten sowie die Ausbreitung der Islamlehre im Vordergrund. Ihr erzieherisches Denken und ihre Anstrengung um die Rechtsfindung neuer Prozesse – der sogenannte „*iğtihād al-ṣaḥābah*“/ Anstrengung der Prophetengefährten – werden im Laufe der historischen Entwicklung des islamischen Rechts bis heute bei vielen Gelehrten als die dritte Quelle nach dem Koran und der Sunna berücksichtigt.²⁵⁷ Viele dieser Gelehrten berufen sich auf einen Hadith des Propheten, in der er gesagt haben soll:

„Ich rate euch zur Gottesfurcht gegenüber dem Mächtigen und Erhabenen, und zum Hören und Gehorchen, selbst wenn ein Knecht über euch zum Befehlshaber eingesetzt ist. Wer von euch (lange) am Leben ist, der wird viele Meinungsverschiedenheiten sehen. So haltet euch an meine Sunna und an die Sunna der rechtgeleiteten, rechtschaffenen Nachfolger. Beißt mit den Zähnen darauf. Hütet euch vor den neuen Dingen (in Glaubensfragen); denn jede neue Sache ist eine Neuerung, und jede Neuerung ein Irregehen, und jedes Irregehen führt ins Höllenfeuer.“²⁵⁸

So folgten die vier Kalifen dem Prinzip, dass die Erziehung sich an der sogenannten Zweck- und die Zielsetzung der islamischen Lehre zu orientieren habe. Den Kindern sollen in erster Linie die islamischen Grundsätze und deren Praxis im sozialen Leben vermittelt werden.²⁵⁹ Andererseits soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die erzieherischen Werte damals nicht nur auf Koran und Sunna basierten, sondern auch auf traditionelle Strukturen (*ʿurf* bzw. *ʿāda*)²⁶⁰ der beduinischen Gesellschaft zurückzuführen waren, die bis heute das muslimische Erziehungsdenken beeinflussen.²⁶¹

Die sozialen sowie religiösen Grundlagen der neuen Gemeinschaft legte der Prophet vor seinem Tod fest.²⁶² Aus diesem Grund legen viele Muslime bis heute bei der Erstellung eines Erziehungskonzeptes einen großen Wert auf die prophetische Sunna. Die Kalifen waren als Zeitgenossen des Propheten diejenigen, die die Stabilisierung und Erweiterung dieser Leitlinien als zentrale Aufgabe hatten. Man hält ihre Traditionen in Ehren und zieht ihre Lebenssituationen oft als Vorbild bei der Erziehung heran. Dabei wird es als Vorteil betrachtet, dass sie ihr islamisches Wissen unmittelbar vom Propheten erhielten.²⁶³

²⁵⁷ Vgl. aṣ-Ṣāwī, Muḥammad Waḡīh Zakī; Muḥammad, ʿAbdulqawī ʿAbdulḡanī (B), Kairo, S. 43.

²⁵⁸ Vgl. al-ʿAlbānī, Muḥammad Nāṣir ad-Dīn: Ṣaḥīḥ Sunan Ibn Māḡa [Die authentische Sunna von Ibn Māḡa]. 3. Aufl., Bd. 1, Beirut 1988, S. 13 (bāb it-tibāʿ sunnat al-ḡulafāʾ ar-rāṣidīn al-mahdiyīn).

²⁵⁹ Vgl. aṣ-Ṣāwī, Muḥammad Waḡīh Zakī; Muḥammad, ʿAbdulqawī ʿAbdulḡanī (B), Kairo, S. 43 f.

²⁶⁰ ʿUrf, Pl. aʿrāf oder ʿāda, Pl. ʿādāt: Traditionen, Gewohnheiten. Der Begriff spielte im Laufe der Geschichte eine zentrale Rolle bei der Prägung des islamischen Rechts, da er oft als Materialquelle des Rechts herangezogen wird. Ebenfalls wird er als wesentlicher Bestandteil der Sunna angesehen, da die Sunna nicht anders als Traditionen, Gewohnheiten, Sprüche etc. des Propheten ist. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. X, Leiden 1960, S. 887 ff.

²⁶¹ Vgl. aṣ-Ṣāwī, Muḥammad Waḡīh Zakī; Muḥammad, ʿAbdulqawī ʿAbdulḡanī (B), Kairo, S. 19.

²⁶² Vgl. ebd. S. 19 f.

²⁶³ Vgl. ebd. S. 45.

Die Kalifen stellten die Gründung einer muslimischen Familie in den Vordergrund. Sie betrachteten sie als Basis der islamischen Erziehung und Keimzelle einer Gesellschaft. Dabei wiesen sie auf eine Reihe von Regelungen hin, die der Gründung einer Familie als das erste und wichtigste Erziehungsumfeld dienen. Sie legten den Koran und die Sunna als Basis dieser Regelungen zugrunde. Die Wahl eines religiös-gebildeten Ehepartners bildete für die Vorbereitung eines erzieherischen Umfeldes den grundlegenden Faktor. Die Mutter spielt die Hauptrolle bei der Erziehung des Kindes, da sie das Kind neun Monate lang in ihrem Leib austrägt, und es unmittelbar von ihrer Ernährung, ihren Gewohnheiten, ihrer Moral und ihrem Charakter beeinflusst wird. Nach der Geburt des Kindes hat die Mutter weiterhin für die ersten Jahre die Hauptrolle bei der Erziehung zu spielen, weil das Kind in dieser Zeit von seiner Mutter sehr abhängig ist. Sie ist somit die erste Person, die den Grundstein seiner Persönlichkeit legt.²⁶⁴ In einer Aussage des zweiten Kalifen ‘Umar wird deshalb auf die Notwendigkeit der Wahl einer rechtschaffenen Mutter für die Kinder hingewiesen: *„Einmal wurde ‘Umar gefragt, was die Rechte des Kindes seinem Vater gegenüber seien? Er antwortete: Er soll ihm eine rechtschaffene Mutter wählen, einen guten Namen erteilen und ihm den Koran lehren.“*²⁶⁵ Er soll hinsichtlich der körperlichen Erziehung gesagt haben: *„Bringt euren Kindern das Schwimmen, Bogenschießen und Reiten bei.“*²⁶⁶

Das Erziehungskonzept der vier Kalifen befasste sich mit der Erziehung der Kinder in allen Lebensbereichen. Dabei wurde nicht nur der religiöse Bereich in den Vordergrund gestellt. Es wurde auch bei der Erziehung dem moralischen, intellektuellen, psychischen, körperlichen etc. Aspekt reichlich Beachtung geschenkt, wobei der Schwerpunkt ihres Anliegens dennoch auf der Religion lag. Sie hielten es für unverzichtbar, dass die islamischen Grundsätze bzw. koranischen Vorschriften den Kindern früh wie möglich vermittelt werden. In erster Linie übernahmen die Eltern diese Aufgabe in den ersten Lebensjahren des Kindes, was auch als ein Grundrecht jedes Kindes verstanden wurde.²⁶⁷

Theoretisch war das Ziel der Kindererziehung in frühislamischer Zeit nicht anders als heute zu definieren, wobei es sich heute durch die soziale Entwicklung und die ansteigenden Bedürfnisse der Gesellschaft in der Praxis anders darstellt und auch gelegentlich von der Theorie der islamischen Lehre abweicht. Der vierte Kalif ‘Alī Ibn Ṭālib definiert damals das allgemeine

²⁶⁴ Vgl. ebd. S. 45.

²⁶⁵ Ebd. S. 74.

²⁶⁶ Ebd. S. 75.

²⁶⁷ Vgl. ebd. S. 73 f.

Ziel der Erziehung wie folgt: „*Erziehung ist die Übertragung von Erfahrungen und Wissen von der Generation der Vorfahren an die Generation der Nachkommenschaft.*“²⁶⁸

Um einen Blick über die islamische Bildung in der Frühzeit des Islam zu verschaffen, wird zunächst auf das damalige Bildungsdenken bei den Kalifen eingegangen. Die erste entstandene Beziehung zwischen Staat und Bildung geht in die Zeit des Kalifats zurück. Der Staat verantwortet die Bildung zum ersten Mal und sorgt für die Erstellung eines einheitlichen Konzeptes. Dieses Motiv erlangte gleich nach dem Tode des Propheten mit der Bildung der ersten islamischen Regierungsform an Bedeutung. Die Kalifen hatten als Hauptziel, die islamische Lehre zu behüten, sie uneingeschränkt in anderen Regionen auszubreiten und zu etablieren. Dies bedarf in erster Linie der Gründung eines Bildungskonzeptes, um die vom Propheten unmittelbar vermittelten religiösen Inhalte zu etablieren und für die kommenden Generationen zu bewahren. Weiterhin benötigte das neue Konzept Sendung von vertrauenswürdigen Lehrpersonen sowie die Errichtung von Lernorten.²⁶⁹

Zunächst wurde dem Stellvertreter des Propheten Abū Bakr von den meisten Muslimen nach einer Beratung als Kalif gehuldigt. Im Apostasie-Krieg „*ḥarb ar-ridḍa*“²⁷⁰ gegen andere Stämme setzte sich der erste Kalif für den Schutz der noch nicht etablierten islamischen Lehre ein. Somit befasste er sich mit der Bildung und errichtete das erste Bildungskonzept basierend auf dem Gedankengut der Primärquellen (Koran und Sunna). Da die Kalifen die islamische Lehre unmittelbar vom Propheten erhielten, betrachteten sie sich selbst im Grunde zunächst einmal als Gelehrte. Sie bildeten Lehrer aus, die sie nach strengen Kriterien auswählten und in die neu islamisierten Regionen schickten. Ziel dabei war es, die neuen Muslime mit Koran und den islamischen Grundsätzen vertraut zu machen.²⁷¹

Nach dem Anstieg der Anzahl von Muslimen und nach der Ausbreitung des Islam in Damaskus, Persien, Nordafrika etc. bestand die Hauptaufgabe weiterhin darin, die islamische Lehre zu verbreiten. So schickte der zweite Kalif weitere ausgewählte Gelehrte in die genannten Gegenden, um die islamische Lehre dort zu etablieren. Zunächst bildeten sie neue Lehrer aus und zogen anschließend in neue Regionen weiter. Zu Zeit des zweiten Kalifen wurden die bis heute bekannten Moscheen von Damaskus, Kufa und Basra (errichtet 640) sowie die ‘Amr Ibn al-‘Āṣ-Moschee in Kairo (errichtet 642) als Zentren für die Vermittlung der islamischen Lehre und

²⁶⁸ Ebd. S. 73.

²⁶⁹ Vgl. aṣ-Ṣāwī, Muḥammad Waḡīh Zakī; Muḥammad, ‘Abdulqawī ‘Abdulḡanī (A), Kairo, S. 161.

²⁷⁰ Apostasie im Islam: „*ridḍa* oder *irtidād*“ bezeichnet die „Apostasie“; der Abtrünnige selbst wird *murtad* genannt. In der frühislamischen Geschichte bezeichnete die *ridḍa* die Apostasie der arabischen Stämme Zentralarabiens, die unmittelbar mit der Verweigerung der Zakat-Zahlungen an den ersten Kalifen Abū Bakr nach dem Tod des Propheten Mohammed verbunden war. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. XII, Leiden 1960, S. 692 ff.

²⁷¹ Vgl. aṣ-Ṣāwī, Muḥammad Waḡīh Zakī; Muḥammad, ‘Abdulqawī ‘Abdulḡanī (A), Kairo, S. 162 f.; Vgl. aṣ-Ṣāwī, Muḥammad Waḡīh Zakī; Muḥammad, ‘Abdulqawī ‘Abdulḡanī (B), Kairo, S. 45 ff.

Koranwissenschaften errichtet. Für Kinder ließ der Kalif ʿUmar mehrere Koranschulen (*kuttāb*) gründen. Ziel dabei war es, den Kindern die Grundsätze des Islam basierend auf Koran und Sunna des Propheten zu vermitteln.²⁷² Die Kalifen in der Hauptstadt Medina - später in Kufa - waren oft im Kontakt zu den Gouverneuren anderer Regionen des Kalifats, um die Bildungslage kontinuierlich zu beaufsichtigen und zu finanzieren.²⁷³ Anscheinend war das Interesse an der islamischen Erziehung und Bildung bei den vier Kalifen sehr groß. Sie entwickelten und verbreiteten die prophetische Erziehungsvorstellung und widmeten sich der Ausbreitung der islamischen Lehre, insbesondere durch die Bildung. Zu ihren Zeiten galten sie nicht nur als Herrscher, sondern gleichzeitig auch als Pädagogen, Heerführer, Gelehrte, die sich mit den neuen Rechtsfragen befassten und neue Urteile „*aḥkām*“ erließen.

3.1.3 Kindererziehung Zur Zeit der Umayyaden

Das Jahr 661 war ein Wendepunkt der jungen islamischen Geschichte. In diesem Jahr wurde die erste Dynastie im Islam gegründet. So begann die Herrschaft der Umayyaden (661–750)²⁷⁴ mit der Huldigung Muʿāwīya I. (661–681)²⁷⁵ als erster Kalif des umayyadischen Hauses.²⁷⁶ Später wurde diese Herrschaftsepoche im traditionellen Geschichtsbild der Muslime als eine Epoche der mächtigsten Expansionen des islamischen Reiches angesehen. Das islamische Reich erstreckte sich damals über die Grenzen ihrer bekannten Welt hinaus.²⁷⁷ Allerdings gilt diese Herrschaft für das Geschichtsbild der Schiiten als die gewalttätigste Herrschaftsepoche, in der am meisten Blut vergossen wurde. Sie begann mit der blutigen innermuslimischen Auseinandersetzung und dem Mord an dem vierten Kalifen ʿAlī Ibn Abī Ṭālib. Sie endete mit der Ermordung von Familienangehörigen des Propheten bzw. seinem Enkelkind al-Hussain²⁷⁸

²⁷² Vgl. aṣ-Ṣāwī, Muḥammad Waḡīḥ Zakī; Muḥammad, ʿAbdulqawī ʿAbdulḡanī (A), Kairo, S. 169 f.

²⁷³ Vgl. ebd. S. 170 f.

²⁷⁴ Die Umayyadische Herrschaft gilt als erste islamische Dynastie mit der Hauptstadt in Damaskus. Unter den Umayyaden erreichte die islamische Expansion im Osten Zentralasien und im Westen die Pyrenäen. Die Byzantiner wurden aus Nordafrika verdrängt. Alle Kalifen in diesem Zeitraum sind Nachkommen von Umayya Ibn ʿAbd Šams, der ein bekannter Vertreter des Stammes Quraiš in der vorislamischen Zeit von Mekka war. Sie repräsentieren zwei verschiedene Linien innerhalb des Clans von Banū Umayya: Die ersten drei Kalifen stammten von Abū Sufyān ab. Sie werden als Sufiānīden bezeichnet. Die übrigen elf stammten von Marawān Ibn al-Ḥakam ab. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. X, Leiden 1960, S. 840-853.

²⁷⁵ Muʿāwīya Ibn Abū Sufyān Ibn Ḥarb Ibn Umayya al-Akbar Ibn ʿAbd Šams. Seine Mutter war Hind Bint ʿUtba Ibn Rabīʿa. Er war der Gründer der umayyadischen Dynastie und der erste, der das Prinzip der Erbschaft bezüglich des Kalifats etablierte. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. Bd. VII, S. 262 f.

²⁷⁶ Vgl. Qāsim, ʿAbdulḡakīm, Kairo 1986. S. 154.

²⁷⁷ Vgl. Gudrun, Krämer: Geschichte des Islam. München 2005, S. 41.

²⁷⁸ Al-Hussain ist das Enkelkind des Propheten und von seiner Tochter Fāṭima und seinem Vetter ʿAlī (der vierte rechtgeleitete Kalif). Al-Hussain gilt bei den Schiiten als der dritte anerkannte Imam. Er wurde durch die umayyadischen Truppen des zweiten Kalifen Yazīd Ibn Muʿāwīya in Karbalāʾ in der Nähe von Bagdad im Jahr 680 n. H. ermordet. Für eine detaillierte Darstellung: vgl. ebd. Bd. III, S. 607-615.

und der abbasidischen Revolution (ca. 750 n. H.).²⁷⁹ Während der umayyadischen Herrschaft fanden mehrere Auseinandersetzungen unter den Muslimen statt, insbesondere zwischen den umayyadischen Heeren und den Schiiten. Somit beschäftigten sich die umayyadischen Herrscher zunächst im Grunde mit der Bekämpfung der oppositionellen Widerstände und der Erweiterung ihrer Herrschaft über die Grenzen der ihnen bekannten Welt hinaus.²⁸⁰ Da es nicht das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, auf die politische Geschichte der Umayyaden und ihre Stellung den Schiiten gegenüber einzugehen, wird sich hier mit dieser kurzen Übersicht begnügt. Über die islamische Kindererziehung bei den Umayyaden wird uns leider nicht viel überliefert, bis auf einige kurze Überblicke in der arabischen Literatur, die in der vorliegenden Arbeit herangezogen wurden.

Grundsätzlich war die Erziehung weiterhin religiös geprägt. Sie war u. a. eine Fortsetzung des Erziehungskonzeptes der ersten vier Kalifen. Die Umayyaden ließen aufgrund des Anstiegs der Anzahl von Muslimen noch mehr Koranschulen für Kinder errichten. Ziel dabei war wie zuvor, den Kindern die islamischen Grundsätze basierend auf Koran und Sunna zu vermitteln.²⁸¹ Zu Beginn der umayyadischen Herrschaftsepoche wurde zum ersten Mal in der islamischen Geschichte eine Differenzierung zwischen den gesellschaftlichen Schichten hinsichtlich der Kinderbildung herausgebildet. Nur den Kindern der Kalifen bzw. der Elite gelang es, die Bildung durch ausgewählte Lehrer zu erhalten. Für sie beschränkte sich die Bildung nicht nur auf die islamischen Grundsätze, sondern erstreckte sich auch über andere Fächer wie Fremdsprachen, Naturwissenschaften etc. hinaus. Die Bildung der Kinder von Mittel- und Unterschichten wurde auf den sogenannten „*kuttāb*“ und das, was ihnen durch den Koran und die islamischen Grundsätze vermittelt werden sollte, beschränkt.²⁸² Auf der anderen Seite legten die Umayyaden den Grundstein für die islamische Bildung, worauf die folgende Dynastie ihre Bildungsstruktur aufbaute. So setzte zudem der fünfte umayyadische Kalif ‘Abdulmalik Ibn Marwān (646–705)²⁸³ zum ersten Mal in der islamischen Geschichte einige Reformen durch. Die wichtigsten seiner Reformschritte waren die Vereinheitlichung der Verwaltungssprache im ganzen Reich durch die arabische Sprache sowie die Arabisierung der bisher in griechischer und mittelpersischer Sprache ausgeführten Aktensysteme und Währungen. Die arabische Sprache erhielt dadurch eine für die

²⁷⁹ Vgl. al-Qazwīnī, ‘Alā’ ad-Dīn Muḥammad Maḥdī, Kuwait 1986, S. 76-87; vgl. Ende, Werner: Arabische Nation und islamische Geschichte. Beirut 1977, S. 11.

²⁸⁰ Vgl. Qāsim, ‘Abduḥakīm, Kairo 1986, S. 154; vgl. Gudrun, Krämer, München 2005, S. 41 f.

²⁸¹ Vgl. Qāsim, ‘Abduḥakīm, Kairo 1986, S. 154.

²⁸² Vgl. ‘Abduddā’im, ‘Abduḥakīm, Beirut 1984, S. 145 ff.

²⁸³ ‘Abdulmalik Ibn Marwān war der fünfte Kalif der Umayyaden. Er regierte von 685 bis 705 und wurde mit der Wiederbelebung und Konsolidierung der Herrschaft der Umayyaden bekannt. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. I, Leiden 1960, S. 76 f.

Zukunft standardisierte Form.²⁸⁴ Des Weiteren baute sein Sohn und Nachfolger al-Walīd Ibn ʿAbdulmalik (668–715)²⁸⁵ die bis heute berühmte umayyadische Moschee in Damaskus als ein Lernzentrum der islamischen Wissenschaften. Auch die prophetische Moschee in Medina „*al-masǧid an-nabawī*“ wurde in einer prachtvollen Form umgebaut.²⁸⁶

Aus diesem Überblick wird ersichtlich, dass die Ausbreitung des islamischen Reiches zur Zeit der Umayyaden über die arabische Halbinsel hinaus auch zur Entfaltung des Konzeptes der islamischen Kindererziehung und –bildung führte. Neue Gruppen konvertierten zum Islam. Sie waren nicht unbedingt arabischstämmig und brachten andere Bräuche und kulturelle Unterschiede und Vorstellungen mit sich. Den Umayyaden gelang es nicht, die alte Stammesstruktur mit ihren partikularen Loyalitätsverhältnissen zu erhalten. Grund dafür war die Ausbreitung des Reiches sowie die Erweiterung der Personenkreise. Somit beschränkte sich die islamische Kindererziehung nicht nur auf die Erziehungsvorstellung ihrer Vorfahren sondern überschritt zum ersten Mal in der Geschichte diesen Rahmen.

3.1.4 Kindererziehung Zur Zeit der Abbasiden

Der Sturz der umayyadischen Dynastie durch die abbasidische Revolution brachte eine neue Dynastie mit neuen Perspektiven an die Macht. Im Grunde befassten sich die Abbasiden²⁸⁷ im Gegensatz zu den Umayyaden mehr mit der Bildung. Das Interesse der abbasidischen Kalifen beschränkte sich nicht nur auf die islamisch-religiöse Bildung, sondern umfasste ebenfalls andere Wissenschaften. Sie schrieben dem Wissenserwerb einen höheren Stellungwert zu und verehrten die Wissenschaftler.²⁸⁸ Sie erweiterten das Bildungskonzept und entwickelten zusätzliche neue Dimensionen. Die abbasidischen Kalifen waren die ersten, die zwischen islamischen Wissenschaften und den anderen Wissenschaften wie Philosophie, Archäologie, Medizin, Chemie etc. differenzierten. Den islamischen Wissenschaften, wie Koranexegese (*tafsīr*), Lesarten des Korans (*ʿilm al-qirāʾāt*), Hadith-Wissenschaft (*ʿilm al-ḥadīth*), islamische Rechtswissenschaft (*ʿilm al-fiqh*) etc. wurde der Name *ʿulūm šarʿiyya* (religiöse Wissenschaften)

²⁸⁴ Vgl. Halm, Heinz: Die Araber von der vorislamischen Zeit bis zur Gegenwart. München 2004, S. 30 f.

²⁸⁵ Al-Walīd Ibn ʿAbdulmalik war der sechste umayyadische Kalif. Er regierte von 705 bis 715. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. XI, 1960, S. 127 f.

²⁸⁶ Vgl. ʿAbduddāʾim, ʿAbdullāh, Beirut 1984, S. 152 ff.; vgl. Qāsim, ʿAbduḥakīm, Kairo 1986, S. 201–204.

²⁸⁷ Die Banū al-ʿAbbās sind auf den Onkel des Propheten al-ʿAbbās Ibn ʿAbduḥakīm zurückzuführen. Die zweite islamische Dynastie nach den Umayyaden von 750 n. H. ca. 1258 in Bagdad und bis ca. 1517 in Kairo. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. I, Leiden 1960, S. 15–23.

²⁸⁸ Vgl. Qāsim, ʿAbduḥakīm, Kairo 1986, S. 157.

verliehen. Der andere Zweig der Wissensbereiche, wie Philosophie, Technik, Medizin, Chemie, Geschichte, Geographie etc. wurde als *‘ulūm ‘aqliyya* (rationale Wissenschaften) bezeichnet.²⁸⁹

Zur Zeit der Abbasiden erstreckte sich das islamische Reich vom Fluss Jaxartes bzw. Oxus bis zum Atlantik, d. h. von Transoxanien bis nach Marokko und Spanien und vom Jemen bis in den Kaukasus. Die Synthese verschiedener Kulturen, die die neuen Konvertierten in die beduinische Gesellschaft mitbrachten, forderte die Muslime heraus, sich diesen Veränderungen anzupassen und ein produktives Zusammenleben anzustreben. So ging es damals nicht mehr darum, das alte Erziehungskonzept in seiner vorherigen Form zu behalten, sondern vielmehr um die Entwicklung eines interkulturellen Konzeptes, das sich über die religiöse Erziehung definierte.²⁹⁰

Es fand daher nicht nur ein Dynastiewechsel statt, sondern auch eine Reihe weiterer Veränderungen, die sich im Laufe der abbasidischen Herrschaftsepoche auf allen Ebenen abspielten. Diese Reform spielte später eine zentrale Rolle für die Formung der Vorstellung über die islamische Erziehung bzw. Bildung. Als Folge ließen sich neue Erziehungsvorstellungen herausbilden, welche über die der Vorfahren hinausgingen. Die Entstehung von neuen Betrachtungsweisen im Islam führte später zur Entfaltung und Bereicherung der traditionellen Erziehungs- bzw. Bildungsvorstellung. Die Erziehungs- und Bildungsziele wurden damals über den Erwerb religiöser Kenntnisse hinaus erweitert. So wurden neue Ziele wie folgt formuliert:

1. Die Erziehung zu einem rechtschaffenen Menschen, der an Gott glaubt und ihm allein dient, also eine dogmatische und ethische Erziehung „*tarbiya ahlāqiyya wa-‘aqā’idiyya*“,
2. den Menschen zu einem sozialen Mitglied in der Gesellschaft zu erziehen, also eine soziale Erziehung „*tarbiya iğtimā’iyya*“,
3. die Erweiterung des Wissens über den religiösen Bereich hinaus, den anderen Wissenszweigen „*‘ulūm naqliyya*“ mehr Interesse zu widmen, d. h. eine intellektuelle Erziehung „*tarbiya ‘aqliyya*“,
4. die oben angestrebten Ziele sollen in der Praxis umgesetzt werden und einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des Individuums und der Gesellschaft leisten.²⁹¹

Das Wirken der Abbasiden im Bildungsbereich war im Gegensatz zu den Umayyaden deutlicher zu erkennen. Ihre Zeit wird als die Blütezeit der islamischen Kultur und Wissenschaft auf allen Ebenen betrachtet. Die Wissenschaft im Allgemeinen und die Islamwissenschaft im Besonderen gewannen zur damaligen Zeit ein großes Interesse.²⁹²

²⁸⁹ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥḥiṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ġāmi‘at al-Azhar, S. 91.

²⁹⁰ Vgl. ebd. S. 92.

²⁹¹ Vgl. Qāsim, ‘Abdulḥakīm, Kairo 1986, S. 168 f.

²⁹² Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥḥiṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ġāmi‘at al-Azhar, S. 91 f.

Kurz nach der Machtübernahme der Abbasiden kam die militärische Expansion zum Stillstand und somit konzentrierten sich die Kalifen mehr auf die Bildung und stellten erneut politische Beziehungen zu den Nachbarländern her. Dies führte zu gegenseitigem Austausch von Wissenschaften.²⁹³ So gründete der Kalif Hārūn ar-Rašīd (gest. 815)²⁹⁴ im heutigen Irak das Kabinett der Weisheit (*dār al-ḥikmah*), das vom wissbegierigen siebten Kalifen al-Ma'mūn (813–833)²⁹⁵ erweitert wurde. In diesem Kabinett wurden wertvolle und seltene aus dem Ausland importierte Werke ins Arabische übersetzt und gesammelt. In seinem Bibliothekssaal waren ebenfalls die ständig wachsenden Handschriften der muslimischen Gelehrten zugänglich. Wenngleich der Islam damals nicht von allen Beteiligten gesucht, bejaht und anerkannt wurde, war doch damals von einem kulturellen und wissenschaftlichen Austauschprozess auszugehen.²⁹⁶

Die islamische Kunst, die Literatur und die Kultur sind ein klassisches Beispiel für diese interkulturellen Beziehungen. Die Gelehrten, Literaten und Wissenschaftler trugen auf der einen Seite zur Beschäftigung mit Naturwissenschaften und empirischen Forschungen bei, die vom griechischen Erbe stark beeinflusst waren. Auf der anderen Seite leisteten sie einen wichtigen Beitrag zur Erarbeitung und Etablierung der religiösen Wissenschaften. Zu diesen Wissenschaften gehörten die Koranexegese "*tafsīr*", das islamische Recht „*ṣarī'a*“, die Prophetentradition (Sunna) bzw. ihre Edition und Sammlung. All diese Arbeiten werden bis heute bei den Muslimen als das kulturelle islamische Erbe angesehen. Nichtsdestotrotz wurde zur damaligen Zeit auch eine große Anzahl von gefälschten prophetischen Aussprüchen in Umlauf gebracht. Die sogenannten Erneuerer „*muḥaddithūn*“ machten sich die kritische Überprüfung dieser Aussprüche zu ihrer Hauptaufgabe.²⁹⁷ Sechs dieser Hadith-Sammlungen „*al-kutub as-sitta*“ erlangten dabei einen kanonischen Stellenwert. Die bis heute bekanntesten und authentischsten Sammlungen unter ihnen sind die beiden *ṣaḥīḥ*-Werke von al-Buḥārī (810–870)²⁹⁸ und Muslim (817–875).²⁹⁹ Die Schiiten berufen sich auf eigene Sammlungen, die neben dem Propheten allein ihre Imame berücksichtigen, wie *al-Kāfī*.³⁰⁰ Daneben bildeten sich ab ca.

²⁹³ Vgl. Qāsim, 'Abduḥakīm, Kairo 1986, S. 159.

²⁹⁴ Hārūn ar-Rašīd war der fünfte Kalif der abbasidischen Dynastie von 786 bis 809 Vgl. EI. Bd. III, Leiden 1960, S. 232–235.

²⁹⁵ Abū al-ʿAbbās 'Abduḥakīm al-Ma'mūn Ibn Hārūn ar-Rašīd war der siebte Kalif der abbasidischen Dynastie von 813 bis 833. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. IV, Leiden 1960, S. 331–339

²⁹⁶ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥṭīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmi'at al-Azhar, S. 101.

²⁹⁷ Vgl. Gudrun, Krämer, München 2005, S. 94f.

²⁹⁸ Muḥammad Ibn Ismā'īl Ibn Ibrāhīm Ibn al-Muḡīra al-Buḥārī al-Ḡu'fī, bekannt nach seinem Geburtsort (Buḥāra) unter dem Namen al-Buḥārī. Nach seinem Namen ist die bis heute bekannte Hadith-Sammlung „*ṣaḥīḥ al-Buḥārī*“ genannt. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. Bd. I, S. 1262 f.

²⁹⁹ Muslim Ibn al-Ḥaḡḡāḡ an-Naysābūrī. Nach seinem Namen ist die bis heute bekannte Hadith-Sammlung „*ṣaḥīḥ Muslim*“ genannt. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. Bd. VII, S. 691 f.

³⁰⁰ Ar-Rāzī, Abū Ḡa'far Muḥammad Ibn Ya'qūb Ibn Ishāq al-Kulīnī: Uṣūl al-kāfī [Grundsätze des Ausreichenden]. 4 Bde. (Ohne Jahr) Tehran.

dem 7. Jahrhundert die bis heute bei den Sunniten bekanntesten vier Rechtsschulen „*madāhib*“³⁰¹ heraus, die später eine zentrale Rolle bei der Gestaltung des islamischen Rechts spielten. Auch den Schiiten wurde die sogenannte al-„*madrasa al-ğāfariyya*“³⁰² (*ğāfaritische* Rechtsschule) als eigene Rechtsschule zugeschrieben.³⁰³ Allmählich wurden die religiösen Wissensbereiche systematisiert, vor allem in Gestalt der argumentativen Theologie „*kalām*“³⁰⁴ und der Grundzüge der Religion „*uṣūl ad-dīn*“.³⁰⁵ Da der Koran, wie er selbst angibt, nur in arabischer Sprache offenbart wurde, entwickelten die Muslime damals unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft und Muttersprache die arabische Grammatik und Lexikografie.³⁰⁶ Die höfische Dichtung erreichte ihren Gipfel am Hof des Kalifes Hārūn ar-Rašīd und seines Sohnes al-Amīn (787–813).³⁰⁷

Was die Schulbildung der Kinder anbelangt, so bildeten sich bei den Abbasiden zwei Bildungsformen heraus. Die eine war die allgemein religiöse Bildung „*tarbiya ʿamma*“ für alle muslimischen Kinder unabhängig von ihrer ethnischen und konfessionellen Zugehörigkeit. Die zweite Bildungsform war die sogenannte rational-spezifische Bildung „*tarbiya ʿaqliyya ḥāṣṣa*“. Diese wurde erst unter den Abbasiden etabliert und zielte in erster Linie auf die geistliche Entwicklung der Schüler ab.³⁰⁸

Die allgemein religiöse Bildungsform wurde in zwei Primärphasen eingeteilt: Die erste Phase war die Grundschulphase und bezog sich auf den Zeitraum zwischen dem 6. und 10. Lebensjahr. Den Kindern wurden die islamischen Grundsätze, wie das Auswendiglernen einiger Koranverse und Hadithe, die Einübung in die religiöse Praxis und das Erlernen einiger arabischen Gedichte und Traditionen vermittelt. Dazu gehörten ebenfalls andere Lernfächer, wie Mathematik und verschiedene Sportaktivitäten etc. Das wesentliche Bildungsziel in dieser Phase

³⁰¹ Bei den Sunniten werden bis heute vier Rechtsschulen anerkannt, die jeweils auf einen Gründer bzw. „Rechtsgelehrten“ zurückführen sind. Diese sind: Die hanafitische Schule von Abū Ḥanīfa (gest. 767 lebte und lehrte in Kufa); die malikitische Schule von Mālik Ibn Anas (gest. 795 in Medina); die schafītische Schule von aṣ-Ṣāfiʿī (gest. 820) in Mekka, Medina und dem heutigen Kairo; und die hanbalitische Schule von Aḥmad Ibn Ḥanbal (gest. 855 in Bagdad). Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. Bd. I, 1960, S. 272-277.

³⁰² Sie wurde nach dem 6. Imam der Zwölferschia und Ismailiten Ġāfar Aṣ-Ṣādiq (gest. 765) ernannt. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. Bd. II, 1960, S. 374 ff.

³⁰³ Vgl. Gudrun, Krämer, München 2005, S. 96.

³⁰⁴ Der Begriff „*kalām*“ lässt sich als „Rede“, „Gespräch“, „Worte“ ins Deutsche übersetzen. In einem theologischen Sinne sind die Worte Gottes gemeint. Im Kontext der islamischen Theologie kommt der Begriff *kalām* häufig in der begrifflichen Zusammensetzung ʿilm al-*kalām* (Wissenschaft des Gesprochenen) vor, welche eine bestimmte Disziplin religiöser Gelehrsamkeit bezeichnet. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. Bd. IV, S. 471.

³⁰⁵ Die Bezeichnung „*uṣūl ad-dīn*“ ist eine weitere Benennung für die islamische Glaubenslehre bzw. für die islamische Theologie und bedeutet wortwörtlich die Grundlagen bzw. Prinzipien der Religion, auch Pfeile des Imams. Darunter ist der Glaube an einen einzigen Gott, seine Propheten, seine Bücher etc. zu verstehen. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. Bd. X, S. 930 f.

³⁰⁶ Vgl. Gudrun, Krämer, München 2005, S. 94.

³⁰⁷ Abū ʿAbdullāh Muḥammad al-Amīn wurde als sechster abbasidische Kalif nach seinem Vater Hārūn Ar-Rašīd von 809 bis 813 gehuldigt. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. Bd. I, S. 437 f.

³⁰⁸ Vgl. Qāsim, ʿAbdulḥakīm, Kairo 1986, S. 169.

bestand in der Einprägung von vielen moralischen Werten bei den Kindern. Basierend auf Koran, Sunna und gütigem Verhalten der Lehrpersonen als effektives Vorbild werden den Kindern nach und nach der islamische Glaube und Werte eingeprägt.³⁰⁹

Die zweite Primärphase wurde als die Phase der Hochschulbildung bezeichnet und erfolgte ab ca. dem 10. Lebensjahr und dauerte bis zur Volljährigkeit an. Diese wurde wiederum in zwei Zweige gegliedert, zwischen denen die Kinder bzw. die Jugendlichen wählen durften. Der erste war literarisch „*adabī*“ bzw. geisteswissenschaftlich geprägt. In diesem Bereich wurden grundsätzlich religiöse Wissenschaften unterrichtet. Der zweite war naturwissenschaftlich „*‘ilmī*“ ausgerichtet und umfasste naturwissenschaftliche Lernfächer, wie Medizin, Gesetzgebung, Mineralogie, Botanik, Zoologie, Chemie, Mathematik etc.³¹⁰

Was die zweite Bildungsform, die sogenannte rational-spezifische Bildung „*tarbiya ‘aqliyya ḥāṣṣa*“, anbelangt, so zielte sie auf die Bildung des Intellekts und gleichzeitig des Geists. Diese Bildungsform war bei den Reformern „*ihwān aṣ-ṣafā*“ sowie den Mystikern „*ṣūfī*“ zu finden.³¹¹

Die Reformer „*ihwān aṣ-ṣafā*“ bildeten einen Orden „*ṭarīqa*“ und setzten sich zunächst dafür ein, die vorhandene Lehre durch das rationale Denken zu reformieren. Sie trafen sich regelmäßig nach einem festen Zeitplan, sodass die Sitzungen angeblich drei Mal im Monat stattfanden, am Anfang, in der Mitte sowie am Ende des Monats. Gegenstand der damals geführten Diskussionen waren verschiedene wissenschaftliche Themen aus unterschiedlichen Bereichen, wie Religionen, Ethik, Astronomie, Astrologie etc. Dabei gelang es dieser Gruppe, ein systematisiertes Konzept für die Bildung durchzusetzen, das über ein Jahrhundert andauerte.³¹²

Bei dem Konzept von *ihwān aṣ-ṣafā* spielte das ausländische Gedankengut bzw. die Ansichten verschiedener ausländischer Philosophen eine zentrale Rolle. Das Anliegen dieser Gruppe bestand darin, die Ideen westlicher Philosophen an den Islam anzubinden und dem Ganzen eine asketische Konnotation zu verleihen. Der Fokus ihres Konzeptes lag grundsätzlich in der Läuterung der Religion durch die Philosophie „*tathīr ad-dīn bi-l-falsafa*“ sowie Reformierung der Moralvorstellungen, um dadurch asketische Impulse in die Gesellschaft zu geben.³¹³

Die Gruppe legte großen Wert auf die intellektuelle Entwicklung eines Menschen und meinte, dass die Gründung einer rechtschaffenen, erfolgreichen Gesellschaft nur dann erfolgt, wenn

³⁰⁹ Vgl. ebd. 170 f.

³¹⁰ Vgl. ebd. S. 174.

³¹¹ Vgl. ebd. S. 176.

³¹² Vgl. Ibn al-Fāriḍ; Qumair, Yūḥannā, Bd. 7, Beirut 1955, S. 5 f.

³¹³ Vgl. ebd. S. 17 f.

Menschen in allen Bereichen gut ausgebildet werden. Zugleich hatten sie die Meinung, dass die religiöse Bildung ebenfalls nicht vernachlässigt werden dürfe, denn nur dadurch erwürben die Lernenden eine rechtschaffene Moral. Da die Lehrpersonen im Lehrprozess eine zentrale Rolle spielen, waren die Befürworter dieser Reformbewegung der Meinung, dass die Lehrer nach sehr strengen Kriterien ausgebildet werden sollen. Den Lehrern sollte außerdem eine hohe Stellung im sozialen Leben zugeschrieben werden.³¹⁴

Es gibt nur wenige Werke von den früheren muslimischen Denkern, die das Thema der islamischen Kindererziehung behandeln. Zudem ist das Material über die frühislamische Kindererziehung in verschiedenen Werken verstreut, die den heutigen Pädagogen als traditionelle Literatur aus der Zeit der Abbasiden dienen.³¹⁵ Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über einige dieser Werke gegeben, um die Leitprinzipien des frühislamischen pädagogischen Denkens zu beleuchten.

Die traditionelle islamische Kindererziehung entwickelte sich durch einige Gelehrten. Ihre Auffassungen zur Kindererziehung sind bis heute für die traditionellen Pädagogen von Bedeutung. Die Thesen dieser Gelehrten fußten jeweils auf eigenem Gedankengut. Zu diesen Pädagogen gehört bspw. der tunesische klassische Denker al-Qābisī.³¹⁶ Ihm standen das Auswendiglernen des Korans, das Lernen der arabischen Schrift und Grammatik als obligatorisch im Vordergrund. Das Erlernen anderer Fächer, wie Mathematik und Dichtung etc., war seiner Meinung nach freiwillig. Die anderen erzieherischen Aspekte, wie psychologische, altersgerechte Bedürfnisse der Kinder oder die körperliche Entwicklung bzw. die Sportaktivitäten, wurden in seinem Konzept unterlassen.³¹⁷

Al-Qābisī setzte die traditionelle Lehrmethodik ein, nämlich die Vermittlung durch das laute Lesen und die Wiederholung der Koranverse und der Dichtung. Dabei sollte sich an die

³¹⁴ Vgl. Qāsim, ‘Abdulḥakīm, Kairo 1986, S. 176-179; Vgl. Ibn al-Fārīd; Qumair, Yūḥannā, Bd. 7, Beirut 1955, S. 17 f.

³¹⁵ Vgl. hierzu die folgenden Werke: Naššāba, Hišām: *At-Turāt at-tarbawī al-islāmī fī ḥams maḥtūṭāt* [Das islamisch erzieherische Erbe in fünf Schriften]. 1. Aufl. Beirut 1988; Ibn Miskawaih, Abū ‘Alī al-Ḥāzin: *Kitāb Tahḏīb al-aḥlāq* [Das Buch für die Verfeinerung der Moral]. Beirut 1909; ‘Abdulmawla, Maḥmūd: *Kitāb ādāb al-mu‘allimīn li-Muḥammad bin sahnūn* [Das Buch für die Sitten der Lehrer]. 2. Aufl. Algerien 1981; Ibn Ḥaldūn, ‘Abdurrahmān Ibn Muḥammad: *Muqaddimat Ibn Ḥaldūn* [Die Einleitung von Ibn Ḥaldūn]. Ägypten ca. 1910. In diesen Werken geht es um islamische Kindererziehung und Bildung und um die Vermittlung von moralischen Werten. Die Alphabetisierung der Kinder und das Erlernen des Korans sowie seiner Wissenschaften standen dabei im Vordergrund. Außerdem befassten sich diese Werke mit religiösen und pädagogischen Voraussetzungen, die von Lehrern erfüllt werden mussten.

³¹⁶ Al-Qābisī, Abū al-Ḥasan Ibn ‘Alī Ibn Muḥammad Ibn Ḥalaf al-Ma‘āfirī (935–1012 in Kairouan-Tunesien) vertritt die malikitische Rechtsschule. Seine wichtigen Werke sind: *Mulaḥḥaṣ al-muwatta’a* [Zusammenfassung des muwatta’a’s]; *ar-risāla al-mufaṣṣala li-aḥwāl al-muta‘allimīn wa-aḥkāmī -l-mu‘allimīn wa-l-muta‘allimīn* [Die ausführliche Botschaft für die Angelegenheiten der Lehrlinge sowie die Vorschriften der Lehrer und Lehrlinge von al-Qābisī]; *kitāb aḍ-ḍikr wa-d-ḍu‘ā* [Das Buch des Gottesgedenkens und des Bittgebets]. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. IV, Leiden 1960, S. 341-344.

³¹⁷ Vgl. Qāsim, ‘Abdulḥakīm, Kairo 1986, S. 190.

zugelassenen Lesevorschriften gehalten werden.³¹⁸ Das pädagogische Denken von al-Qābisī wird durch das von ihm verfasste Werk *ar-risāla al-mufaṣṣala li-aḥwālī -l-mutaʿallimīn wa aḥkāmī -l-muʿallimīn wa-l-mutaʿallimīn*³¹⁹ deutlich. Das Werk liefert uns traditionelle Ansätze zur Kindererziehung im früheren *kuttāb*. Es lässt sich in drei große Kapitel gliedern. Im ersten Kapitel geht es um die Grundschulphase des Kindes, welche al-Qābisī als das Fundament der islamischen Erziehung ansah. In dieser Phase werden den Kindern die Grundsätze des islamischen Glaubens sowie die Einübung in die religiöse Praxis vermittelt. Seiner Auffassung nach stand die religiöse bzw. dogmatische Erziehung im Vordergrund. Ebenfalls legte er in dieser Phase großen Wert auf die Notwendigkeit des Auswendiglernens von Koranversen. Er betrachtete die ethische Erziehung der Kinder als das wichtigste überhaupt, was durch ein Erziehungskonzept erreicht werden kann. Das zweite Kapitel befasst sich im Wesentlichen mit dem Verhalten der Kinder gegenüber den Lehrern und den Erwachsenen. Die mit der Zeit entstehenden Lernschwierigkeiten bei den Kindern werden ebenfalls in diesem Kapitel diskutiert. Das dritte Kapitel erörtert die Lehrerausbildung sowie deren Vergütung und die Voraussetzungen, die sie als Lehrer erfüllen müssen. Al-Qābisī beschränkte den Lehrerberuf nur auf das Erlernen des Korans sowie des Lesens und Schreibens. Die Entscheidung für das Erlernen von anderen Fächern, wie Mathematik, wurde den Eltern der Kinder freigestellt. Bei der Mädchenbildung griff al-Qābisī eher auf die Tradition als auf die koranischen Vorschriften zurück, sodass er im Allgemeinen der Mädchenbildung wenig Interesse widmete. Er vertrat dabei die Meinung, dass die Mädchen bestimmte Fächer wie Poesie nicht besuchen bzw. lernen dürfen. Auch die Bestrafung durch Schlagen als ein Erziehungsmittel erlaubte er, jedoch darf dies in bestimmten Fällen nur leicht angesetzt werden.³²⁰

Nach diesem Überblick scheint es, dass al-Qābisī ein enges Verständnis von der Kindererziehung vertritt, das eher traditionell ausgerichtet war. Die anderen erzieherischen Bereiche, wie Sport, intellektuelle Vermittlung von Toleranz, Förderung des interkulturellen Dialogs etc., die für die heutige Pädagogik von Bedeutung sind, werden bei al-Qābisī ausgeblendet.

Im Gegensatz zu al-Qābisī stand der aus Persien stammende Theologe, Pädagoge und Mystiker al-Ġazālī (1058–1111).³²¹ Auf seine pädagogischen Ansätze berufen sich bis heute

³¹⁸ Vgl. ebd. 188 f.

³¹⁹ Al-Qābisī, Abū al-Ḥasan ʿAlī: *Ar-Risāla al-mufaṣṣala li-aḥwālī -l-mutaʿallimīn wa aḥkāmī -l-muʿallimīn wa al-mutaʿallimīn* [Die ausführliche Botschaft für die Modalitäten der Lernenden und Bestimmungen von Lehrern und Lernenden]. Edition und Übersetzung in Französisch: Aḥmad Ḥālid. 1. Aufl. Tunesien 1986.

³²⁰ Vgl. al-Qābisī, Abū al-Ḥasan ʿAlī, Tunesien 1986, S. 18 ff.

³²¹ Al-Ġazālī, Abū Ḥāmid Muḥammad Ibn Muḥammad. Ihm ist die Einführung der aristotelischen Logik und Syllogistik in die islamische Jurisprudenz und Theologie zu verdanken. Seine wichtigsten Werke sind: *Tahāfut al-falāsifa*, *taḥqīq Sulaimān Dunyā* [Einstürmen der Philosophen, editiert von Sulaimān Dunyā]; *al-mustaṣfa min ʿilm*

einige der muslimischen Gelehrten und Pädagogen. Zweieinhalb Jahrhunderte nach seinem Tod sagte al-Subkī (1285–1356):³²² „*Law kāna nabīyyun b‘da Muḥammad lakāna -l-Ġazālī‘*“ „*könnte es nach Muḥammad noch einen Propheten geben, so wäre er sicher al-Ġazālī*.“ Die pädagogischen Auffassungen von al-Ġazālī befruchteten und bereicherten die spätere islamische Pädagogik. Er erstellte im Zuge der innermuslimischen konfessionellen Konflikte in Bagdad ein umfangreiches erzieherisches Konzept, das auf die Herausbildung einer vereinigten Gemeinde zielen sollte. Besondere Aufmerksamkeit erregte al-Ġazālī mit seinen erzieherischen Aufsätzen, die auf Beobachtung, Erforschung und Experimenten fußten. Er bot dadurch eine neue wissenschaftliche pädagogische Methodik an, die den Muslimen damals nicht bekannt war. So kategorisierte er die Wissenschaften in zwei Hauptzweige, die seiner Meinung nach miteinander sehr eng verknüpft sind. Zum einen ist dies der Zweig der religiösen bzw. rechtlichen Wissenschaften „*‘ulūm šar‘iyya*“, zum anderen der Zweig der rationalen Wissenschaften „*‘ulūm ‘aqliyya*“. Sein Konzept teilte er in vier Hauptkategorien auf: 1. die Koran- und Religionswissenschaften „*‘ulūm al-qur‘ān wa-d-dīn*“; 2. die arabische Linguistik und Grammatik „*‘ulūm al-luġa al-‘arabiyya wa-n-naḥw*“; 3. die Medizin und andere Berufsausbildungen „*‘ulūm aṭ-ṭibb wa-š-šinā‘āt*“; 4. die Kulturwissenschaften „*‘ulūm taqāfiyya*“, wie arabische Dichtung, Ethik, Geschichte, Philosophie, Mathematik, Logik, Politik etc.³²³

Was die Kindererziehung und Bildung betrifft, so legte al-Ġazālī einen großen Wert auf die religiöse Erziehung und Bildung im Allgemeinen sowie auf die Vermittlung von moralischen Werten im Besonderen. Er sagte hierzu: „*Die Eltern streben oft danach, ihr Kind vor dem Feuer (gemeint: Gefahr) des Diesseits zu behüten, jedoch hat es Vorrang, dass sie es vor dem Feuer des Jenseits behüten. Dies kann geschehen, indem sie ihr Kind moralisch erziehen und ihm die tugendhaften Werte vermitteln.*“³²⁴ Somit umfasste das Erziehungskonzept von al-Ġazālī drei wesentliche Aspekte:

1. die Eltern setzen sich für die Erziehung ihres Kindes gleich nach der Geburt ein. Die Versorgung des Kindes soll durch eine rechtschaffene Mutter erfolgen;
2. das Kind bekommt genug Zeit zum Spielen, um sich vom Lernen zu erholen;

uṣūl al-fiqh [Das Ausgewählte von der Fiqh-Wissenschaft]; iḥyā’ ‘ulūm ad-dīn [Wiederbelebung der Religionswissenschaften]; minhāġ al-‘ābidīn [Disziplin der Diener]. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. II, Leiden 1960, S. 1041 f.

³²² Taqī ad-Dīn as-Subkī wurde im April 1284 in Monoufiya - Ägypten geboren. Ihm wurde der Titel Scheich des Islam „šaiḥ al-islām“ und Richter aller Richter „qāḍī al-quḍāh“ verliehen. Er vertritt die schafiiitische Rechtsschule und war Mystiker, Liberalist, Reformier, Koranwissenschaftler und Linguist. Seine wichtigsten Werke: Al-Itibār bi-baqā’ al-ġanna wa-n-nār [Die Berücksichtigung bezüglich der Existenz von Paradies und Hölle]; Fatāwa as-Subkī [Die Rechtsgutachten von as-Subkī]. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. Bd. IX, S. 744.

³²³ Vgl. Qāsim, ‘Abduḥakīm, Kairo 1986, S. 191-194.

³²⁴ Ebd. f.

3. es soll auf die Werterziehung und Vermittlung von moralischen Charaktereigenschaften großer Wert gelegt werden. Das Kind soll für sein gutes Verhalten belohnt werden.³²⁵

Interessant ist auch das Werk „*ayyuha al-walad al-muḥib*“ von al-Ġazālī. Es beinhaltet eine Reihe von erzieherischen Leitlinien, die uns im Großen und Ganzen ein mystisch-erzieherisches Konzept liefern. Dabei geht es grundlegend um ethische Erziehung und Vermittlung moralischer Werte an die Kinder. Er war der Meinung, dass der Erwerb einer tugendhaften Moral durch die Erziehung ein fundamentaler Faktor eines erfolgreichen gesellschaftlichen Mitglieds darstellt. Somit schafft die Erziehung nach den moralischen Werten die Grundlagen einer rechtschaffenen Gemeinde. Des Weiteren behandelt er in diesem Buch andere wichtige Themen, wie dogmatische Erziehung bzw. die Erziehung zum Glauben an einen einzigen Gott sowie den respektvollen Umgang mit den Lehrern und Wissenschaftlern und anderen Mitmenschen.³²⁶

Ein weiteres Werk von al-Ġazālī ist das Hauptwerk „*Iḥyā’ ‘ulūm ad-dīn*“.³²⁷ In einem seiner Bände setzt er sich mit dem Thema „islamische Erziehung und Bildung“ auseinander. Im Allgemeinen gilt dieses Werk in weiten muslimischen Kreisen als die bedeutsamste Schöpfung muslimischer Gelehrsamkeit. Es verfügt über viele pädagogische Ansätze, die einen wesentlichen Beitrag zur islamischen Pädagogik leisteten und bis heute bei den modernen Pädagogen als die Grundsätze des modernen pädagogischen Denkens angesehen werden. Ein Kapitel dieses Werkes, das sogenannte „*qawā’id al-‘aqā’id*“/ *die Grundlagen der Glaubenslehren*“, zerfällt in vier Abschnitte. Im ersten Abschnitt wird das Glaubensbekenntnis „*aš-šahāda*“ behandelt. Dabei zeigt al-Ġazālī, wie den Kindern in der Schule das Gottesbild im Islam vermittelt und erklärt werden soll. Im zweiten Abschnitt des Kapitels legt er Erziehungsmethoden auf dem religionspädagogischen Gebiet dar. Die weiteren zwei Abschnitte behandeln allgemeine dogmatische Themen im Leben des Menschen.³²⁸

In der islamischen Tradition gab es nach al-Ġazālī noch einige klassische Gelehrte, die dem Thema „islamische Kindererziehung“ großes Interesse widmeten. Unter diesen war der traditionelle Mediziner und Theologe Ibn Sīnā. In einer Zeit der innermuslimischen Konflikte innerhalb der abbasidischen Herrschaft pflegten einige Wissenschaftler die islamische Kultur zu gestalten. So wurde bspw. den medizinischen Studien ein hoher Platz zugestanden.

³²⁵ Vgl. ebd. S. 193.

³²⁶ Vgl. Collection Unesco D’œuvres Représentatives, Série Arabe. Al-Ġazālī: Lettre Au Disciple (*ayyuha al-walad*). Traducion française Par: Toufic Sabbagh, Beyrouth 1959, S. 5-65; vgl. Ibn al-Fāriḍ; Qumair, Yūḥannā, Bd. 4, 1955, S. 34-67.

³²⁷ Al-Ġazālī, Abū Ḥāmid: *Iḥyā’ ‘ulūm ad-dīn* [Wiederbelebung der Religionswissenschaften]. Kairo 1998.

³²⁸ As-Saiyyd, Raḍwān: Al-Imām Abū Ḥāmid al-Ġazālī, *Kitāb qawā’id al-‘aqā’id min iḥyā’ ‘ulūm ad-dīn* [Der Imam Abū Ḥāmid al-Ġazālī, das Buch der Grundsätze der Glaubenslehren vom Hauptwerk „die Wiederbelebung der Religionswissenschaften“]. 5. Aufl., Kairo 1986. Das Buch ist ins Deutsche übersetzt worden: Bauer, Hans: *Die Dogmatik al-Ġazālī’s*, nach dem II. Buche seines Hauptwerkes. Halle 1912.

Wissenschaftler wie Ibn Sīnā waren Übermittler, von denen die westliche Welt ein wertvolles Erbe übernahm. Ibn Sīnā befasste sich nicht nur mit der Medizin, sondern auch mit der islamischen Theologie, den Naturwissenschaften, der Philosophie und vor allem mit der Politik und Bildung. Er legte großen Wert auf die psychologische und moralische Erziehung der Kinder und war der Meinung, dass die Seele des Menschen, genau wie der Körper, einer kontinuierlichen Verpflegung bedarf. Seine Ansicht spiegelte ein rationales Denken wider, weil er sich mit den griechischen Wissenschaften befasste und die Werte fremder Kulturen mitberücksichtigte. In seiner erzieherischen Methodik schloss er die Strenge und Bestrafung der Kinder aus. Die Sanftheit, die Barmherzigkeit, die Motivierung, die Geduld des Erziehers sowie die Herausforderung der Kinder spielten in seinem Erziehungskonzept eine wesentliche Rolle. Er plädierte für eine Erziehung, die auf Toleranz, Barmherzigkeit, Respekt, Diskussion mit den Kindern, kritischer Hinterfragung etc. basiert. Die Erziehung der Kinder zu blinder Gehorsamkeit fand bei Ibn Sīnā kein Interesse und wurde in seinem Konzept grundlegend ausgeschlossen.³²⁹ In seinem Werk *„kitāb as-siyāsa“* diskutierte er einige zentrale erzieherische Aspekte aus.³³⁰ Er legte großen Wert auf die religiöse und moralische Erziehung der Kinder im früheren Alter. So meinte er: *„sobald das Kind abgestillt wird, muss sofort mit der moralischen Erziehung begonnen werden, bevor die verwerflichen Charaktereigenschaften über die Persönlichkeit des Kindes dominieren.“*³³¹ Der Mensch ist ein Bestandteil der Gemeinschaft, der beeinflussen und beeinflusst werden kann. Die Erziehung ist im Grunde eine Art Einübung eines Menschen im Umgang mit sich selbst, seiner Familie bzw. anderen Kindern und schließlich mit der ganzen Gemeinschaft. Der Erzieher sollte über pädagogisches und religiöses Wissen verfügen und sich als Vorbild für die Kinder repräsentieren.³³²

Ab dem ca. 10. Jahrhundert entstanden in allen von den Muslimen besetzten Regionen innermuslimische Konflikte, die ferner die Vorstellung über islamische Erziehung und Bildung prägten. Im Jahr 909 trat im tunesischen Kairouan ein Gegenkalif der Abbasiden-Kalifen auf. Die Familie der Fatimiden³³³ gründete ihre Dynastie in Ägypten. Ihre Abstammung war

³²⁹ Vgl. Qāsim, ‘Abdulḥakīm, Kairo 1986, S. 195 f.

³³⁰ Der arabische Begriff „siyāsa“ bedeutet wortwörtlich Verwaltung, Politik oder Diplomatie. Der Begriff ist auf die hebräische Wurzel „sūs“ (Pferd) zurückzuführen, welche auf die Züchtigung von Tieren bzw. Pferdedressur hinweist. Offensichtlich verwendete Ibn Sīnā den Begriff in einem erzieherischen Zusammenhang, nämlich „Erziehung bzw. Bildung“ sowohl von Kindern als auch Erwachsenen. Vgl. EI. Bd. IX, Leiden 1960, S. 693-696.

³³¹ Ibn Sīnā, 2007, S. 195.

³³² Vgl. ebd. S. 85.

³³³ Die al-Fāṭimiyyūn gehörten zur schiitischen Dynastie, die von 909 bis 1171 in Nordafrika bzw. in Marokko und Ägypten sowie in Syrien herrschte. Ihr Name ist auf den Namen Fātima (Tochter des Propheten und Ehefrau des vierten Kalifs ‘Alī Ibn Abī Ṭālib) zurückzuführen. Sie gründeten in Ägypten al-Azhar mit dem Ziel, das Schiitentum in Nordafrika durchzusetzen. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. II, Leiden 1960, S. 850-862.

angeblich auf die Tochter des Propheten Fāṭima und den vierten Kalifen ʿAlī zurückzuführen.³³⁴ Im Jahre 929 beanspruchte schließlich auch der ummayyadische Emir ʿAbdurrahmān III. (912–961)³³⁵ in Cordoba den Kalifentitel für sich und gab sich den Beinamen an-Nāṣir li-dīn Allāh, so dass sich nun drei Kalifen (zwei sunnitische und ein schiitischer) um die Macht stritten.³³⁶

Im Zuge dieser Konflikte beschränkten sich die Lernorte bis ins 11. Jahrhundert nur auf Moscheen und Kinderlernorte „*kuttāb*“, in denen grundsätzlich das religiöse Wissen vermittelt und islamische Doktrinen verbreitet wurden. Die Fatimiden pflegten in Ägypten die schiitische Lehre zu etablieren. Zu diesem Zweck ließen sie die bis heute bekannte al-Azhar -Moschee im Jahr 972 eröffnen und mehrere Schulen als Lehrzentren errichten.³³⁷ Später wurde die al-Azhar-Moschee durch die Ayyubiden (1171–1252)³³⁸ unter der Führung des aus dem Irak kommenden, kurdischstämmigen Führers Ṣalāḥ ad-Dīn al-Ayyūbī (1138–1193) zur sunnitischen Konfession reformiert. Er konnte somit die Ausbreitung des Schiitentums in Ägypten stoppen und die Lehre der vier sunnitischen Rechtsschulen einführen. Zur Unterstützung der sunnitischen Konfession ließen die Ayyubiden im ganzen Land Schulen mit dem gleichen Ziel errichten.³³⁹

Trotz der oppositionellen Stellung der Seldschuken (1040–1194)³⁴⁰ gegenüber den Ayyubiden, folgten sie dem gleichen Ziel, nämlich der Abschaffung der schiitischen Lehre. Zwar gab es in Khurasan und Transoxanien bereits kleinere sunnitisch geprägte Schulen, jedoch konnten sie nicht mit dem al-Azhar-Konzept verglichen werden. Erst unter dem seldschukischen Wesir Nizām al-Mulk (1018–1092)³⁴¹ konnte sich die Lage ändern. Er gründete Schulen, die etwas besser ausgestattet wurden als zuvor. Die erste Schule wurde von ihm im Jahre 1067 in Bagdad gegründet. Sie wurde „*nizāmiyya*“ ernannt und folgte der schafiitischen Rechtsschule. Die gegründeten Schulen wurden rasch zum Träger der vier Rechtsschulen im ganzen Orient. Im Jahr 1234 wurde in Bagdad die sogenannte *mustanṣiriyya*-Schule für alle vier großen sunnitischen Rechtsschulen eröffnet, die nach dem Namen des Kalifes al-Mustanṣir (reg. 1226–1242) benannt wurde. Stiftungen wurden gegründet, um für den Bau der Schulen und deren

³³⁴ Vgl. Halm, Heinz (Hrsg.): Geschichte der arabischen Welt. München 2004, S. 141.

³³⁵ ʿAbdurrahmān III war von 929 bis 961 erster umayyadischer Kalif von Cordoba. Vgl. ebd. Bd. I, S. 85 f.

³³⁶ Vgl. Halm, Heinz, München 2004, S. 280.

³³⁷ Vgl. Qāsim, ʿAbduḥakīm, Kairo 1986, S. 203, vgl. Gudrun, Krämer, München 2005, S. 162 f.

³³⁸ Der Name Ayyubiden ist auf den kurdischstämmigen Führer Ṣalāḥ ad-Dīn al-Ayyūbī zurückzuführen. Sie bildeten eine sunnitische Dynastie, die die Macht von 1171 bis 1252 übernommen hatten. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. Bd. I, S. 796-806.

³³⁹ Vgl. Qāsim, ʿAbduḥakīm, Kairo 1986, S. 94 f.

³⁴⁰ Die Seldschuken bildeten eine türkische Fürstendynastie, die das Reich der Großseldschuken gründete. Ihre Dynastie erstreckte sich über Mittelasien, Iran, Irak, Syrien, Anatolien und Teile der arabischen Halbinsel. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. Bd. VIII, S. 936-978.

³⁴¹ Nizām al-Mulk Abū ʿAlī al-Ḥasan Ibn ʿAlī Ibn Ishāq at-Ṭūsī war ein bekannter Wesir der Seldschuken. Er vertritt die schafiitische Konfession. Die erste Hochschule in Bagdad wurde nach ihm genannt „al-madrasa n-nizāmiyya (1067)“. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. Bd. VIII, S. 69-72.

stetigen Unterhalt, ihre Ausstattung, die Vergütungen der Lehrer sowie Stipendien und Unterkunft der Lernenden zu sorgen.³⁴² Die Unterrichtsmethoden blieben auch innerhalb der *madrassa*³⁴³ weiterhin eher an Persönlichkeiten des Lehrers als an die Institution gebunden.³⁴⁴

Als die Mamluken (1250–1517)³⁴⁵ an die Macht kamen, gründeten sie in Ägypten viele Schulen, woraufhin die Anzahl der Lernenden rasch anstieg. Der fünfte Herrscher az-Zāhir Baibars (1223–1277)³⁴⁶ widmete der Kunst und Literatur großes Interesse. Er ließ außerdem weitere Schulen und Bibliotheken bauen, darunter die bis heute bestehende *az-zāhiriyya*-Schule in Kairo. Zu seiner Zeit fanden umfangreiche Erweiterungen und Umbauarbeiten an dem Gebäude von al-Azhar statt. Spätere Herrscher von Ägypten zeigten gegenüber der Moschee unterschiedliche Grade der Ehrerbietung und stellten jeweils variierende finanzielle Unterstützung zur Verfügung, um Hochschule und Moschee zu unterhalten. Zum Ende der Mamluken-Herrschaft war der wirtschaftliche Zustand aufgrund der inneren Konflikte unter den Herrschern schlechter geworden. Als Folge davon wurde die Bildung vernachlässigt und viele Schulen geschlossen. Nur al-Azhar blieb weiterhin offen, jedoch in einem sehr eingeschränkten Grade.³⁴⁷

Nach dem allmählichen Zerfall der Mamluken kamen die Osmanen an die Macht. Das Interesse an einem expandierenden und organisierten Zentralstaat sowie an der Erschaffung eines Wirtschafts- und Handelsraums stieg. Was die Bildung unter den Osmanen betrifft, so gelang es ihnen nur am Anfang ihrer Herrschaftsepoche, einige Reformen durchzuführen. Später waren sie eher an der Ausbreitung des islamischen Reiches interessiert. Sie nahmen zu Anfang Änderung am Bildungssystem vor. Sie teilten die Schulbildung in drei Schulphasen auf. Die erste Phase war die Grundschulphase, in der sich das Lernen im Grunde an den Lehrmethoden und Inhalten der früheren Koranschule in der Moschee bzw. im *kuttāb* orientierte. Die zweite Lernphase wurde als die Hauptphase bezeichnet. In dieser Phase war das Lernen lediglich auf Jugendliche und Erwachsene bestimmt. Dabei waren die Lernfächer nicht mehr nur auf die religiösen

³⁴² Vgl. Qāsim, ‘Abdulḥakīm, Kairo 1986, S. 209; Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥṭīf wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmi‘at al-Azhar, S. 108 f.; vgl. Gudrun, Krämer, München 2005, S. 162 f.

³⁴³ “The madrasa is the product of three stages in the development of the college in Islam. The mosque or masjid, particularly in its designation as the non-congregational mosque, was the first stage, and it functioned in this as an instructional centre. The second stage was the masjid khān complex, in which the khān or hostelry served as a lodging for out-of-town students. The third stage was the madrasa proper, in which the functions of both masjid and khān were combined in an institution based on a single waḳf [q.v.] deed.” Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. V, Leiden 1960, S. 1123.

³⁴⁴ Vgl. Qāsim, ‘Abdulḥakīm, Kairo 1986, S. 209 f.; vgl. Gudrun, Krämer, München 2005, S. 162 ff.

³⁴⁵ Mamluken, Pl. „mamlūkūn und mamālīk“, Partizip Passiv von malaka: „er besaß.“ Sie waren in vielen islamischen Herrschaftsgebieten Militärsklaven und stammen aus Zentralasien oder Osteuropa (d. h. meist türkischer oder kaukasischer Herkunft). Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. VI, Leiden 1960, S. 315–330.

³⁴⁶ Al-Malik az-Zāhir Rukn ad-Dīn Baibars al-Bunduqdārī war ein Mamluk, der 1260 bis 1277 zum Sultan von Ägypten und Syrien aufstieg. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. ebd. Bd. I, S. 846 f.

³⁴⁷ Vgl. Qāsim, ‘Abdulḥakīm, Kairo 1986, S. 210 f.

Wissenschaften beschränkt, sondern erstreckten sich auch über andere Lernfächer, wie Linguistik, Rhetorik, Logik, Astronomie, Archäologie etc. In der dritten Phase wurde das Lernen ausschließlich auf religiöse Fächer wie Koranwissenschaften und Hadith-Wissenschaften beschränkt. Im Allgemeinen war die Folge der politisch unruhigen Zeiten, dass die Funktion der Lerneinrichtungen erstarrte. Damals hatten die Osmanen nur ein Interesse verfolgt, dass das Erbe der Vorfahren behütet werden sollte. Dies führte am Ende dazu, dass die wissenschaftlichen Beziehungen zum Ausland sowie die empirischen Forschungen vernachlässigt wurden und somit die Bildung einen erheblichen Niedergang im ganzen Reich erlebte.³⁴⁸

Die Verslossenheit der Osmanen hinsichtlich der Bildung führte dazu, dass sich das extremistische Denken verbreitete. Im 16. Jahrhundert wurden Gelehrte hingerichtet. Der Kontakt zum Ausland auf wissenschaftlicher Ebene wurde von Gelehrten verboten und ausländische Bücher durften nicht mehr ins Reich gebracht werden.³⁴⁹ In diesem Zusammenhang vertritt der ägyptische Schriftsteller Ṭāha Ḥusain (1889–1973)³⁵⁰ die Meinung, dass die Osmanen für den Rückgang der Bildung in den muslimischen Gesellschaften verantwortlich waren. Er sagt: „*Wenn Gott uns vor der osmanischen Eroberung behütet hätte, wären unsere Kontakte zum Westen nicht unterbrochen worden und wir hätten an der Zivilisation und Modernisierung Europas teilnehmen können. Die Sicht der Welt wäre heute somit anders gewesen.*“³⁵¹

Anhand dieser allgemeinen historischen Darstellung wird deutlich, dass die islamische Erziehung im Allgemeinen und die Bildung im Besonderen im Laufe der islamischen Geschichte in erster Linie religiös geprägt waren. Die bedeutenden klassischen Denker der islamischen Geschichte, wie z. B. al-Ġazālī, Ibn Sīnā und Ibn Qudāma (1147–1223),³⁵² gelten den Muslimen nicht nur als Theologen oder Wissenschaftler, sondern auch als Reformpädagogen. Sie waren der Meinung, dass alle Wissenschaften aus einem religiösen Blickwinkel vermittelt werden sollen. Die Vielfalt dieser Auffassungen leistet aufgrund der unterschiedlichen Denkweisen und

³⁴⁸ Vgl. ebd. S. 211 f.

³⁴⁹ Vgl. ebd. S. 216.

³⁵⁰ Ṭāha Ḥusain wird als einer der einflussreichsten arabischen Schriftsteller des 20. Jahrhunderts angesehen. 1950 bis 1952 war er Erziehungsminister in Ägypten. Seine wichtigsten Werke: *Al-ʿAyyām* [Die Tage]; *fi aš-šiʿr al-ġāhili* [Über die Dichtung in der Zeit der Unwissenheit]; *mustaqbal at-tqāfa fī miṣr* [Zukunft der Kultur in Ägypten]; *al-waʿdu al-ḥaq* [Die rechte Versprechung]. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. X, Leiden 1960, S. 95 f.

³⁵¹ Qāsim, ʿAbdulḥakīm, Kairo 1986, S. 216.

³⁵² Ibn Qudāma, Muwaffaq ad-Dīn Abū Muḥammad ʿAbdullāh Ibn Aḥmad war ein hanbalitischer islamischer Gelehrter und Traditionalist. Er wurde in einem Dorf in der Nähe Jerusalems geboren. Er war in Damaskus und erhielt dort seine religiöse Ausbildung. Später zog er nach Bagdad um, um seinen Studienzweck zu verfolgen und verweilte dort vier Jahre. Seine wichtigsten Werke: *Al-Kāfi fī fiqh al-imām Aḥmad Ibn Ḥanbal* [Das Ausreichende in Fiqh des Imams Aḥmad Ibn Ḥanbal]; *al-muġnī* [Das Reichende]; *muḥtaṣar minhāġ al-qāṣidīn* [Zusammenfassung der Methodik von den Zwecksuchenden]; *al-fawāʿid* [Die Nutzen]. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. III, Leiden 1960, S. 842 f.

Gegebenheiten der damaligen Denker in unterschiedlichen Zeitepochen einen bemerkenswerten Beitrag für die Festlegung von Grundprinzipien der islamisch-modernen Pädagogik sowie für die Erweiterung des Erziehungs- und Bildungsbegriffs. So plädieren heute einige der zeitgenössischen Theologen, wie al-Qaraḍāwī (1926),³⁵³ für die Etablierung der religiösen Bildung. Al-Qaraḍāwī ist sogar der Ansicht, dass alle Lernfächer aus einem religiösen Blickwinkel vermittelt werden sollen:

„Das bedeutet auf der anderen Seite, dass auch all die anderen Bereiche islamisch gefärbt und so präsentiert werden müssen: Eine Lektion aus der Physik oder der Chemie, oder der Biologie, oder der Geographie wird, wenn sie ein gläubiger Lehrer aus einem islamischen Blickwinkel von einem islamischen Ausgangspunkt her präsentiert, auf die Seelen der Heranwachsenden und für die Einpflanzung der Glaubensideen in sie einen stärkeren Einfluss haben als eine offizielle Lektion der Religion.“³⁵⁴

So legen die zeitgenössischen Pädagogen an der Universität al-Azhar deshalb auf die Untersuchung der historischen Entwicklung des pädagogischen Denkens großen Wert und sind der Meinung, dass die aktuelle islamische Pädagogik dadurch zweifelsohne ihre islamisch geprägte Identität bewahren könnte. Sowohl für die traditionellen als auch für die modernen muslimischen Pädagogen gelten der Koran und die Sunna als zentrale Quellen für den Erziehungs- und Bildungsprozess. Besondere Aufmerksamkeit schenkten sie auch dem literarischen Erbe, auch wenn es unter dem Mangel bezüglich der Kindererziehung und -bildung leidet. Sie betrachten es als Ausgangspunkt der heutigen islamischen Pädagogik, von dem ausgegangen werden soll. Da die vorliegende Arbeit die Untersuchung des al-Azhar- Modelles für den IRU an den azharitischen Grundschulen zum Gegenstand hat, wird sich ab dieser Stelle auf die historische Entwicklung der islamischen Kindererziehung und -bildung in Ägypten beschränkt.

³⁵³ Yūsuf ‘Abdullāh al-Qaraḍāwī ist ein in Qatar lebender islamischer Rechtsgelehrter und Publizist ägyptischer Herkunft. Seine religiöse Ausbildung erhielt er an der Azhar-Universität in Kairo. Seine religiösen Kommentare erhalten durch Sendungen im arabischen Fernsender al-Jazeera eine große Reichweite und Resonanz in der arabisch-islamischen Welt. Er hat eine erhebliche Anzahl von Werken in allen Bereichen der Islamwissenschaften verfasst. Die meisten dieser Werke wurden in viele Sprachen übersetzt. Unter diesen Werken sind bspw.: Erlaubtes und Verbotenes im Islam. Übersetzt 1969 von Ahmad von Denffer, München 1989; Priorities of the Islamic Movement in the Coming Phase. Kairo 1990; The Status of Women in Islam 1997. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. <http://www.qaradawi.net/> [Stand 19. Oktober 2016].

³⁵⁴ Wenzel-Teuber, Wendelin. Bd. 2, Hamburg 2005, S. 270.

4 Historischer Überblick über das ägyptische Bildungssystem

Bis ins 19. Jahrhundert war die Bildung im Orient, wie auch in Mitteleuropa, eng mit der Religion verknüpft.³⁵⁵ Das gleiche gilt für das Bildungssystem in den islamisch geprägten Staaten. Der Stillstand bezüglich der Bildung im islamischen Reich unter den Osmanen blieb weiterhin etwa bis zum 18. Jahrhundert erhalten. In Ägypten beschränkte sich die Bildung bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, wie in den anderen Regionen des islamischen Reiches, auf die freiwillige religiöse Bildung in den Moscheen und *kuttāb*.³⁵⁶

Die politische Spaltung der muslimischen Gemeinde nach dem Tod des Propheten führte zur Entstehung unterschiedlicher Glaubensvorstellungen, welche später als ein Ausgangspunkt für die Bildung von unterschiedlichen Bildungsideologien angesehen wurde. Über diese Bildungsideologien wurde meistens „im Schatten der herrschenden Macht“ entschieden. *„Die ersten Meinungsverschiedenheiten, die innerhalb der muslimischen Gemeinde auftraten (und schließlich zur Spaltung in Sunniten, Khārijiten, Schiiten und anderen Sekten führten), bezogen sich im Grunde auf politische Angelegenheiten.“*³⁵⁷

Trotz des gesellschaftlichen Wandels, der sich im Laufe der Geschichte in den islamischen Ländern vollzog, blieb die Frage einer Bildungsreform unter den Muslimen bis zum heutigen Tage ungeklärt. Es ist weiterhin umstritten, ob das Bildungssystem in den islamischen Ländern religiös geprägt sein oder sich nach den Herausforderungen der Moderne bzw. nach den nichtreligiösen Wissenschaften richten sollte. Der Hauptgrund dieses Streits ist es, dass die herrschenden Mächte im Laufe der Geschichte einen erheblichen Einfluss auf die Niederschreibung der ursprünglichen islamischen Quellen *„ummahāt al-kutub“* hatten. Die Erfassung dieser Quellen wurde aus dem historischen sowie politisch fundierten Kontext abstrahiert und an die nachkommenden Generationen ohne Überarbeitung überliefert.

„Der Staat sanktionierte eine bestimmte, auf linguistischer Erklärung (*bayān*) und Analogieschlüssen (*qiyās*) beruhende „Methodologie“ des Verfassens von Schriften und finanzierte auch die Rechtsgelehrten-Elite, die über politische Themen schrieb. Das Ergebnis war ein hervorragendes, sorgfältig entwickeltes Rechtssystem und eine offizielle Theorie des Kalifats, die sich durch Monopolisierung und ständige Wiederholung ganz und gar in die „arabische Denkweise“ eingegraben hat. Im Laufe der Zeit wurde es für nachfolgende Generationen äußerst schwierig, in diesen Schriften zwischen Beschriebenem und Vorgeschriebenem zu unterscheiden.“³⁵⁸

³⁵⁵ Vgl. Nohl, Arnd-Michael; Pusch, Barbara (Hrsg.): Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte. Würzburg 2011, S. 18.

³⁵⁶ Vgl. Qism al-idāra wa-t-tahḥīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmi‘at al-Azhar, S. 154.

³⁵⁷ Ayubi, Nazih: Politischer Islam. Religion und Politik in der arabischen Welt. Freiburg im Breisgau 2002, S. 13.

³⁵⁸ Ebd.

In Zusammenhang mit dem bereits dargestellten allgemeinen Überblick wird deutlich, dass das Bildungssystem in den islamischen Ländern am Anfang zum großen Teil religiös geprägt war.³⁵⁹ Erst später nach der islamischen Expansion in Nordafrika, Europa und Nordasien, insbesondere ab dem zweiten bis zum vierten Jahrhundert n. H. stieg das Interesse an weiteren Lernfächern.³⁶⁰

„Die Muslime machten die Expansion bzw. die Verbreitung des Islam im ersten Jahrhundert n. H. zu einem ihrer Hauptanliegen. Die Bildung entwickelte sich damals im Großen und Ganzen nur in kleineren Schritten. Nachdem der Islam sich etablierte und ausbreitete, wurde der Bildung ein großes Interesse gewidmet, insbesondere in den darauffolgenden drei Jahrhunderten.“³⁶¹

Die spezifischen Herrschaftsmerkmale und das daraus entstandene Bildungsverhalten der verschiedenen Dynastien, die auf die Gestaltung der sozialen und kulturellen Bereiche islamischer Gesellschaften einen wesentlichen Einfluss übten, waren für die Entwicklung des Bildungssystems im islamischen Raum sowie für die Entstehung eines vielseitigen Bildungsprozesses in den ersten zehn Jahrhunderten nach der Offenbarung entscheidend.³⁶²

4.1 Die Entstehung der *Madrasa*

Schon in der Frühzeit des Islam - etwa ab dem zweiten Jahrhundert n. H. - widmeten die vier rechtgeleiteten Kalifen „*al-ḥulafā' ar-rāšidūn*“ der religiösen Bildung großes Interesse. Sie begannen damals mit der Errichtung von Bildungsstätten „*marākiz ta'limiyya*“ an den wichtigsten Orten des islamischen Reiches, wie Ḥiğāz, Irak, Damaskus und Ägypten. Ihnen stand die Etablierung der islamischen Lehre im Vordergrund. Diese Dynamik brachte viele bekannte Gelehrten hervor, die dem islamischen *fiqh* eine strukturierte Form verliehen. Imam Aḥmad Ibn Ḥanbal, Imam Abū Ḥanīfa, Imam aš-Šāfi'ī und Imam Mālik gehörten mit Sicherheit zu den hervorragendsten Repräsentanten unter ihnen.³⁶³

„Die gewichtige Bedeutung von Bildung und Wissenschaft leiteten die Muslime seit der Frühzeit des Islam aus dem Kern ihrer Religion und deren dogmatischen Grundsätzen aus. In den ersten drei Jahrhunderten wurde diesem Vorhaben deshalb großes Interesse gewidmet, sodass diese Epoche damals die hervorragende Wissenschaftsentwicklung eingeschlossen hatte.“³⁶⁴

³⁵⁹ Vgl. die vorliegende Arbeit, Punkt 3.1 (Historischer Überblick über die Kindererziehung im Islam).

³⁶⁰ Vgl. al-ʿalyān, Ḥamad Bakr: *At-Tarbiya wa-t-ta'lim fi ad-diwal al-islāmiyya ḥilāl al-qarn 14 mina at-tabʿiyya ila al-aṣāla* [Erziehung und Bildung in den islamischen Ländern im vierzehnten Jahrhundert von der Abhängigkeit bis zur Ursprünglichkeit]. Kairo 1980, S. 33.

³⁶¹ Ebd.

³⁶² Vgl. die vorliegende Arbeit, Punkt 3.1 (Historischer Überblick über die Kindererziehung im Islam).

³⁶³ Vgl. al-ʿalyān, Ḥamad Bakr, Kairo 1980, S. 26.

³⁶⁴ Ebd.

Die traditionellen Bildungsstätten seit der Errichtung der Moschee von Medina durch den Propheten Muḥammad waren bis vor kurzem noch die Moscheen. In ihnen wurden regelmäßig Lesekreise „*ḥalaqāt*“ für islamwissenschaftliche Zweige „*‘ulūm islamiyya*“, wie *fiqh*, *ḥadīṭ*, *qurʿān* etc. abgehalten, sodass die islamische Theologie in dieser Zeit aufblühte. Die Moscheen galten neben den *katātīb* sowohl für die Kinder als auch für die Erwachsenen als Lernorte.³⁶⁵ Grundlagen für das Lernen waren das Auswendiglernen der Koranpassagen und ihre passive unhinterfragte Interpretation, die sich zumeist auf Nachahmung anerkannter Gelehrsamkeit (*taqlīd*)³⁶⁶ richtete.³⁶⁷ Die *kuttāb*-Schulen sowie das Lernen in den Moscheen wurden allerdings mit der Zeit abgeschafft und ab dem 19. Jahrhundert durch die modernen Schulen an mehreren Orten des islamischen Raums ersetzt.³⁶⁸ Da es sich in der vorliegenden Arbeit wesentlich um das azharitische Modell des IRU an der Grundschule handelt, ist es angebracht einen historischen Überblick über den Entwicklungsstand des Bildungs- bzw. Islamunterrichtswesens in Ägypten zu liefern. Vor dem Hintergrund der historischen und länderspezifischen Gegebenheiten sowie der wesentlichen Unterschiede in den politisch-religiösen Strukturen prägte die Bildungspolitik in Ägypten eine Grundschule in eigener Form.

4.2 Muḥammad ‘Alī Pascha (reg. 1805–1848) – Gründer des modernen Bildungssystems Ägyptens

Bis in die Ära der französischen Kolonie (1798–1801)³⁶⁹ war das Bildungssystem Ägyptens nicht verstaatlicht und beschränkte sich lediglich auf die privaten religiösen Koranschulen (*katātīb*) und Moscheen, die vor allem von Privatspenden und über religiöse Stiftungen finanziert

³⁶⁵ Vgl. al-‘Alyān, Ḥamad Bakr, Kairo 1980, S. 27 ff.; vgl. Yūnis, Fathī ‘Alī; Faraḡ, Maḥmūd ‘Abdū; Ibrāhīm, Muṣṭafā ‘Abullāh, Kairo 1999, S. 72-79; vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥṭīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmi‘at al-Azhar, S. 93 f.

³⁶⁶ Der Begriff *Taqlīd* wird von dem Verb *qallada* abgeleitet und bedeutet „nachahmen, folgen, sich der Autorität einer Person unterwerfen“. Zumeist wurde der Begriff in islamischer Rechtswissenschaft gebraucht und hat überwiegend negative Bedeutung, d. h. unvernünftige, irrationale und gedankenlose Befolgung der vorherigen Gelehrsamkeit. Vgl. EI. Bd. X, Leiden 1960, S. 137 f.

³⁶⁷ Vgl. Eccel, A. Chris: *Egypt, Islam and Social Change: Al-Azhar in Conflict and Accomodation*, Berlin 1984, S. 19 f. Ein Schulabschlusszeugnis sowie Bildungsstrukturen in der heutigen Form gab es damals nicht. Die Qualifikation der Lernenden konnte nur durch ihre regelmäßige Teilnahme an der Unterrichtsrunde (*ḥalaqa*) sowie ihre aktive Beteiligung an Diskussionen im Unterricht geprüft werden. Schließlich sollte den Lernenden eine Lizenz (*iḡāza*) verliehen werden, mit der sie den Lehrerberuf ausüben könnten. Vgl. al-‘alyān, Ḥamad Bakr, Kairo 1980, S. 31 f. Das arabische Wort „*ḥalaqa*“ bedeutet „Ring, Kreis oder Zirkel“. In diesem Zusammenhang wird es mit dem arabischen Adjektiv *dirāsī*, zum Studium gehörig“ komponiert, d. h. *ḥalaqa dirāsiyya*, was als Seminar oder Lehrveranstaltung zu übersetzen ist. Vgl. Wehr, Hans, 1985, S. 289 und 386. Das arabische Wort „*iḡāza*“ bedeutet „Lizenz oder Genehmigung“. Meistens wurde sie für die Ausübung des Lehrberufs gewährt. Die Verleihung dieser Lizenz erfolgt durch eine staatliche Behörde und zeigt, dass die Person in der Lage sei, bestimmtes Fachgebiet (meistens islamisch) zu lehren. Vgl. EI. Bd. III, Leiden 1960, S. 1020 ff.

³⁶⁸ Vgl. al-‘alyān, Ḥamad Bakr, Kairo 1980, S. 34

³⁶⁹ Zur französischen Kolonie in Ägypten vgl. Sulaimān, Munīr ‘Aṭallāh: *Tārīḥ wa-nizām at-ta‘līm fī ḡumhūriyyat miṣr al-‘arabiyya* [Geschichte und Bildungssystem in der Arabischen Republik Ägypten]. Kairo 1972, S. 67-71.

wurden.³⁷⁰ Für die Verwaltung der religiösen Bildung stand später die im Jahr 972 gegründete al-Azhar-Moschee im Mittelpunkt.³⁷¹ Diesen religiösen Charakter erwarb das ägyptische Bildungssystem schon nach der islamischen Expansion von der arabischen Halbinsel hinaus im Jahr 640.³⁷² Im Folgenden wird kurz auf bestimmte Zeitepochen in den vergangenen zwei Jahrhunderten eingegangen, welche für die Herausbildung des heutigen Schulwesens in Ägypten eine zentrale Rolle spielten.

Die erneute Blütezeit der Bildung begann in Ägypten im 19. Jahrhundert, als Muḥammad ʿAlī Pascha (1769–1849)³⁷³ sich gegen die Osmanen durchsetzte und in Ägypten im Jahr 1805 an die Macht kam. Er gilt als Gründer des modernen Bildungssystems Ägyptens.³⁷⁴ Er strebte die Gründung starker Militärtruppen sowie eines Verwaltungsapparats (*ḡihāz idārī*) an. Damit beabsichtigte er, die Unabhängigkeit von großen Mächten, insbesondere von den Engländern zu erreichen.³⁷⁵ Aufgrund des Fehlens von qualifizierten Fachkräften, die ihm zur Etablierung eines modernen und einheitlichen Bildungssystems nach europäischem bzw. nach französischem Muster verhelfen sollten und für die Umsetzung seines Vorhabens unerlässlich waren, war ʿAlī am Anfang auf die Unterstützung von ausländischen Fachkräften angewiesen. Neben den von ihm errichteten Infrastrukturen verdankt ihm Ägypten einen Aufschwung hinsichtlich des Bildungssystems. Er versuchte nicht das alte Konzept weiterzuentwickeln, sondern erschuf ein völlig neues System, das vermutlich seiner militärischen, politischen bzw. expandierenden Vision und der Gründung eines modernen Staates entsprach. Um sein Vorhaben in die Wege zu leiten, benötigte er als erstens eine Generation von Beamten, Lehrern, Medizинern, Ingenieuren, Wirtschaftlern, Übersetzern etc. So setzte er zum ersten Mal mit Erfolg das bis heute offiziell systematisierte Schulsystem ein, das von den Ägyptern am Anfang zum Teil nur widerwillig angenommen wurde und zu dessen Finanzierung nicht nur die Stiftungen und der Staat verpflichtet waren.³⁷⁶ Deshalb begann er neben dem *kuttāb*-Bildungssystem mit der Errichtung von Fachhochschulen und ab 1809 mit der Sendung von Stipendiaten nach Frankreich, Italien, Deutschland, Österreich und England. Sein Ziel dabei war es, die Grundlage des angestrebten

³⁷⁰ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥṭīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmiʿat al-Azhar, S. 157. Zu früheren Bildungseinrichtungen in den islamischen Ländern, vgl. auch: Sulaimān, Munīr ʿAṭallāh, Kairo 1972, S. 39-44.

³⁷¹ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥṭīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmiʿat al-Azhar, S. 154; vgl. Eccel, A. Chris, Berlin 1984, S. 116-121; vgl. Sulaimān, Munīr ʿAṭallāh, Kairo 1972, S. 50-54.

³⁷² Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥṭīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmiʿat al-Azhar, S. 157.

³⁷³ Muḥammad ʿAlī Bāšā war 1805 bis 1848 der Vizekönig von Ägypten. Er gründete die bis 1953 regierende ägyptische Herrscherdynastie und erreichte eine relative Unabhängigkeit Ägyptens vom Osmanischen Reich. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd.VII, Leiden 1960, S. 423-433.

³⁷⁴ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥṭīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmiʿat al-Azhar, S. 154.

³⁷⁵ Vgl. Sulaimān, Munīr ʿAṭallāh, Kairo 1972, S. 72 f.

³⁷⁶ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥṭīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmiʿat al-Azhar, S. 160 f.

Bildungssystems zu schaffen. Ab diesem Zeitpunkt wurde zum ersten Mal in Ägypten von zwei Bildungsstrukturen bzw. einem dualen Bildungssystem „*nizām taʿlīmī muẓdawagħ*“ gesprochen. Zum einen gab es das von ʿAlī neu gegründete moderne Bildungssystem „*an-nizām at-taʿlīmī al-ḥadīṯ*“, das auf die Bedürfnisse des Staates ausgerichtet war. Zum anderen blieb das religiöse Bildungssystem „*at-taʿlīm ad-dīnī*“ unberührt und wurde weiterhin von al-Azhar verwaltet.³⁷⁷ Bis zum Jahr 1840 begann ʿAlī zuerst mit der Errichtung von Fachhochschulen, die den Bedarf des Militärs und des Verwaltungsapparats decken sollten.³⁷⁸ Anfangs wurden die Lehrkräfte an diesen Hochschulen durch Ausländer repräsentiert, die später durch die von ihm nach Europa gesendeten Stipendiaten ersetzt wurden.³⁷⁹

1825 gründete ʿAlī in Kairo die erste Sekundarschule.³⁸⁰ Die Errichtung des Grundschulsystems „*nizām at-taʿlīm al-ibtidāʾī*“ erfolgte allerdings erst später, als er die staatlichen Anfängerschulen (*makātib al-mubtadayān*) im Jahr 1833 gründete. 1836 ließ ʿAlī das sogenannte Statut der Grundschulen „*lāʾiḥat al-madāris al-ibtidāʾiyya*“ herausgeben. Der erste Artikel handelte von den Bildungszielen in den Grundschulen:

„Das Ziel der Grundschulen ist es, die Schüler auf die nächste Schulphase, nämlich Vorbereitungsschulphase „*marḥalat al-madāris al-iʿdādiyya*“ vorzubereiten. Des Weiteren hat sie das Ziel, die Grundzüge der Wissenschaften unter den Bürgern zu verbreiten.“³⁸¹

Später ließ ʿAlī in mehreren Regionen Ägyptens Primär- sowie Vorbereitungsschulen (*madāris ibtidāʾiyya* sowie *madāris iʿdādiyya*) errichten.³⁸² Ab diesem Zeitpunkt wurden in Ägypten drei Bildungsphasen eingeführt, nämlich die Primär-, Vorbereitungs- und Hochschulphase „*marḥalat at-taʿlīm al-asāsī wa-l-iʿdādī wa-l-ʿālī*“.³⁸³ Das Hauptziel dabei war es, die Schüler auf die zuvor eröffneten Hochschulen vorzubereiten, um zukünftig auf ausländische Fachkräfte verzichten zu können. Durch den Machtwechsel unter den Nachfolgern ʿAlis sowie durch die spätere englische Kolonieherrschaft ab dem Jahr 1882 wurden viele dieser Schulen geschlossen und das Bildungssystem erlebte im Allgemeinen einen erheblichen Niedergang, wobei ein Teil der Koranschulen zwischen 1868 und 1879 unter staatliche

³⁷⁷ Vgl. ebd. S. 160 f.; vgl. Sulaimān, Munīr ʿAṭallāh, Kairo 1972, S. 78 f., 87 f.

³⁷⁸ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥṭīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmiʿat al-Azhar, S. 161.

³⁷⁹ Die wichtigsten von ʿAlī errichteten Schulen waren die Militärschulen (1816 bis 1822), Ingenieurschulen (1816, 1834), militärische Musikschule (1824), Marineschulen (1824), Schule für Chemie (1831), Artillerieschule (1831), Medizinschule (1831), Kunstschule (1831), Infanterieschule (1831), Hebammenschule (1832), Buchhaltungsschule (1837), Offiziersschule (1837), Sprachenschule (1837), Polytechnikum (1839) und Verwaltungsschule (1840). Vgl. Sulaimān, Munīr ʿAṭallāh, Kairo 1972, S. 83-87.

³⁸⁰ Vgl. ebd. S. 79.

³⁸¹ Qism al-idāra wa-t-taḥṭīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmiʿat al-Azhar, S. 161.

³⁸² Vgl. ebd.

³⁸³ Vgl. al-Ḡaiyyār, Ibrāhīm Saiyyd: Tārīḥ at-taʿlīm al-ḥadīṯ fī miṣr wa-abʿāduhu at-taqāfiyya [Geschichte der modernen Bildung in Ägypten und ihre kulturellen Dimensionen]. Kairo 1972, S. 58; vgl. Sulaimān, Munīr ʿAṭallāh, Kairo 1972, S. 79 f.

Verwaltung gestellt wurde. So versuchte der Staat immer wieder in die religiöse Bildungspolitik der al-Azhar-Universität einzugreifen.³⁸⁴

In der Ära Muḥammad ʿAlī konnte also die Basis für ein modernes, institutionalisiertes Bildungssystem geschaffen werden, das dann aber unter seinen Nachfolgern einen Niedergang erlebte und schließlich durch das westliche Bildungssystem ersetzt wurde.³⁸⁵

4.3 Das ägyptische Bildungssystem in der Ära ʿAbbās's (reg. 1848–1854) und Saʿīds (reg. 1854–1863)

ʿAbbās³⁸⁶ zeigte aufgrund seiner konservativen Vision kaum Interesse an der Fortsetzung der begonnenen modernen Bildungsreform. Nicht nur das Bildungssystem wurde vernachlässigt, sondern viele Schulen wurden geschlossen und die Auslandsstipendien reduziert.³⁸⁷

Ungeachtet dessen, was das Bildungssystem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erlebte, zeigte die Rückkehr der Auslandsstipendiaten nachhaltige und tiefgreifende Auswirkung auf die ägyptische Gesellschaft. Manche waren so sehr von Europa begeistert, dass sie ihre eigene Identität beinahe verloren hätten. Hier sind einige Personen zu erwähnen, die auf die Gründung des modernen ägyptischen Bildungssystems großen Einfluss ausübten. Dazu gehören Rifāʿa aṭ-Ṭaḥṭāwī³⁸⁸ und ʿAlī Mubārak³⁸⁹. Sie setzten sich für die Volksbildung ein und plädierten für deren Ausbreitung im ganzen Land sowie für die Abschaffung der Schulgebühren. Sie hofften diese Reformart nach westlichem Muster zu etablieren und gleichzeitig die religiöse Prägung in Gang zu setzen. Sie hatten nicht nur die Aufgabe, die herangebrachten ausländischen Fachkräfte zu ersetzen, sondern auch die fremdsprachigen Werke und Lehrmaterialien ins Arabische zu übersetzen. Des Weiteren fassten sie ihre Bemerkungen hinsichtlich der Bildungsreform in einem sogenannten „*mašrūʿ lāʾiḥat al-makātib al-ahliyya*“ (Projekt des Statuts für die Bürgerschulen) zusammen und erstellten den ersten Entwurf einer modernen Bildungspolitik, die vor allem durch

³⁸⁴ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥṭīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmiʿat al-Azhar, S. 165 – 168; vgl. Eccel, A. Chris, Berlin 1984, S. 198 f.

³⁸⁵ Vgl. Eccel, A. Chris, Berlin 1984, S. 159 ff.; vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥṭīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmiʿat al-Azhar, Kairo, S. 154.

³⁸⁶ ʿAbbās Ḥilmī I (1813–1854), der Nachfolger Muḥammad ʿAlī, war von 1848 bis 1854 der osmanische Vizekönig von Ägypten. Vgl. EI. Bd. I, Leiden 1960, S. 13; vgl. Ḡurḡī Zaidān, 1. Bd. Beirut 1985, S. 81–84.

³⁸⁷ Vgl. Steppat, Fritz: Tradition und Säkularismus im modernen ägyptischen Schulwesen bis zum Jahre 1952. Habilitation Berlin-West 1968, S. 39–41; vgl. Sulaimān, Munīr ʿAṭallāh, Kairo 1972, S. 96, 101.

³⁸⁸ Aṭ-Ṭaḥṭāwī, Abu al-ʿAzīm Rifāʿa Rāfiʿ Ibn Badawī (1801–1873) war ein ägyptischer Autor, Pädagoge, Übersetzer und Ägyptologe. Er war einer der ersten in Europa studierenden Stipendiaten zur Zeiten ʿAlī. 1833 übersetzte er die französische Verfassung und legte den Grundstein einer Verfassungsreform in Ägypten nach dem modernen europäischen Muster. Vgl. EI. Bd. VIII, Leiden 1960, S. 523 f.

³⁸⁹ ʿAlī Pascha Mubārak, geb. in ad-Daqahliyya Provinz (1801–1873) war ein ägyptischer Autor, Pädagoge, Historiker und Ägyptologe. Er studierte in Kairo und danach in Frankreich und war ebenfalls einer der Stipendiaten in der Ära Muḥammad ʿAlī. Er wurde später in Ägypten „abu at-taʿlīm“ (Vater der Bildung) genannt. Vgl. EI. Bd. I, Leiden 1960, S. 396.

das europäische Muster beeinflusst wurde. Die wichtigsten Zielsetzungen des Entwurfs wurden wie folgt formuliert:

1. Die Volksbildung gehört in erster Linie zu den Aufgaben des Staates,
2. das vorhandene Schulsystem soll anhand des westlichen Modells reformiert werden; weitere wissenschaftliche Fachgebiete sollen in das Schulprogramm eingeführt werden,
3. der Bildungsprozess in *kuttāb*-Schulen, die sich nicht unter staatlicher Aufsicht befinden, soll qualitativ ausgewertet und ordnungsgemäß abgewickelt werden,
4. die Errichtung und die Finanzierung der *kuttāb*-Schulen an allen Orten des Landes sollte unter staatliche Aufsicht gebracht werden.³⁹⁰

Allerdings konnte der Entwurf aufgrund der reformgegnerschen Politik von Saʿīd Pasha³⁹¹ (reg. 1854–1863), der bereits am Anfang seiner Herrschaft im Jahr 1854 viele Schulen sowie das Schulministerium schließen ließ, nicht in die Praxis umgesetzt werden.³⁹² Es wurden deshalb kaum Änderungen im Bildungssystem Ägyptens unter Saʿīds Herrschaft vorgenommen. Die Bildung wurde somit bis zur Regierungszeit seines Nachfolgers Ismāʿīl vernachlässigt.³⁹³

4.4 Das ägyptische Bildungssystem in der Ära Ismāʿīls (reg. 1863–1879)

Zur Herrschaftszeit Ismāʿīls³⁹⁴ erlebte das Bildungssystem Ägyptens im Allgemeinen einen bescheidenen Fortschritt. Er versuchte den Reformweg seines Großvaters Muḥammad ʿAlī einzuschlagen und begann mit der Wiedereröffnung des Schulministeriums sowie der durch seine Vorgänger geschlossenen Schulen. Sein Augenmerk war allerdings darauf gerichtet, seine Herrschaft zu festigen und sich vom türkischen Sultan unabhängig zu machen. Er führte einige Reformen im Bauwesen durch, die Ägypten jedoch tief in die Schuld der europäischen Großmächte geraten ließen.³⁹⁵ Die Abgeordnetenkammer des 1866 neu gegründeten ägyptischen Parlaments setzte sich für eine Bildungsreform ein. Am 12. Oktober 1866 gab die

³⁹⁰ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥḥiṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmiʿat al-Azhar, S. 166–169.

³⁹¹ Muḥammad Saʿīd Pascha (1822–1863) war der jüngste Sohn Muḥammad ʿAlīs und von 1854 bis 1863 der osmanische Vizekönig von Ägypten. Vgl. EI. Bd. VIII, Leiden 1960, S. 859 f.; Ğurġī Zaidān, 1 Bd. Beirut ca. 1985, S. 59 ff.

³⁹² Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥḥiṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmiʿat al-Azhar, S. 166. Die staatlichen Bildungsausgaben zur Regierungszeit Saʿīds wurden deutlich reduziert. 1857 wurde für das Schulwesen 26528 LE, 1858 – 33468 LE, 1859 – 20262 LE, 1860 – 19972 LE, 1861 – 27434 LE, 1862 – 28300 LE und schließlich 1863 – 12756 LE ausgegeben. Vgl. al-Fiqqī, Ḥasan: At-Tārīḥ at-ṭaqāfi li-t-taʿlīm fī miṣr [Die kulturelle Geschichte der Bildung in Ägypten]. Kairo 1971, S. 62 ff.; vgl. Sulaimān, Munīr ʿAṭallāh, Kairo 1972, S. 96, 102.

³⁹³ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥḥiṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmiʿat al-Azhar, S. 166.

³⁹⁴ Ismāʿīl Bāšā (1830–1895) war ein osmanischer Vizekönig von Ägypten. Für eine detaillierte Darstellung: Vgl. EI. Bd. IV, Leiden 1960, S. 192 f.; vgl. Ğurġī Zaidān, 1. Bd. Beirut ca. 1985, S. 61–78.

³⁹⁵ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥḥiṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmiʿat al-Azhar, S. 166 f.

Abgeordnetenkommission ein Statut heraus, in dem der Artikel 61 die Beseitigung des Analphabetentums betont. „*Es ist unverzichtbar, dass die Mitglieder der Abgeordnetenkommission sowie die Bürger (die diese Mitglieder wählen sollen) das Lesen und Schreiben beherrschen müssen...*“³⁹⁶ Mit diesem Anliegen zielte die Abgeordnetenkommission darauf, dass die Bildung als eine Art Entwicklung bzw. Reform der Gesellschaft angesehen wird. Zudem wurden u. a. folgende Aufforderungen erlassen:

„Der Staat soll in allen Regionen des Landes Grundschulen errichten. Davon ausgenommen sind die Regionen an der Küste, weil erst die staatlichen und *kuttāb*-Schulen in Kairo und Alexandria diszipliniert und verbreitet werden sollen. Die Schulbehörden sollen so nah wie möglich an den Zugbahnhöfen liegen, um sie einfach erreichen zu können. Der Staat ist für den Aufbau von den Gebäuden der Schulbehörde zuständig.“³⁹⁷

In der Ära Ismāʿīls stand im Vordergrund, allen Schülern die Bildung zu ermöglichen, ungeachtet ihrer sozialen und religiösen Hintergründe. Die Bildung sollte den breiteren gesellschaftlichen Schichten ermöglichen, sich an den Parlamentswahlen zu beteiligen und ihr Wahlrecht auszuüben.³⁹⁸ Dieses Vorhaben ließ ʿAlī Mubārak 1867 im sogenannten „Rağab“³⁹⁹-Statut 1867“ „*lāʾiḥat Rağab li-sanat 1867*“ festhalten:

„Die Volksbildung in den Bürgerschulen „*al-makātib al-ahliyya*“ sowie in den *kuttāb*-Schulen wird als Basis für die Entwicklung eines modernen Bildungssystems angesehen; Dem Staat steht die Dominanz über diese Bürger- und *kuttāb*-Schulen sowie über deren Reformierung zu. Die Primärbildung darf sich nicht nur auf das Memorieren des Korans beschränken, vielmehr soll darüber hinaus den Erwerb der wesentlichen Kompetenzen, die für die Bildung der Persönlichkeit von Bedeutung sind, zielen. Finanziert werden sollte dieses Vorhaben teilweise staatlich, durch das Geld der Provinzräte und durch das Geld der religiösen Stiftungen und Spenden. Der Staat übernimmt die volle Verantwortung für die Verwaltung und fachliche Entwicklung dieser Einrichtungen sowie für die Bereitstellung von Fachkräften, um das Bildungsniveau und die Lehrinhalte zu verbessern und zu entwickeln.“⁴⁰⁰

Die Verwirklichung der angestrebten Ziele konnte aufgrund von zwei Faktoren nur teilweise realisiert werden. Einerseits war die Finanzierung aus den oben genannten Quellen beschränkt, andererseits wurde das Fehlen von kompetenten Fachkräften und Kontrolleuren an *kuttāb*-Schulen zum wesentlichen Hindernis.⁴⁰¹

³⁹⁶ Ebd. S. 167.

³⁹⁷ Ebd.

³⁹⁸ Vgl. ebd. S. 167.

³⁹⁹ Rağab ist der siebte Monat des Islamischen Kalenders.

⁴⁰⁰ Qism al-idāra wa-t-taḥḥīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ġāmiʿat al-Azhar, S. 167 f.

⁴⁰¹ Vgl. ebd. S. 166 ff.; vgl. Steppat, Fritz, Berlin-West 1968, S. 51-57; vgl. Sulaimān, Munīr ʿAṭallāh, Kairo 1972, S. 102 f.

4.5 Das ägyptische Bildungssystem von den Zeiten Tawfīqs (reg. 1879–1892) bis zur Revolution von 1919

Tawfīq⁴⁰² setzte sich ebenfalls für die Verbesserung des Bildungssystems Ägyptens ein. 1880 wurde von einem Reformprojekt des Kultusministeriums gesprochen, welches jedoch mit dem Beginn der englischen Kolonieherrschaft 1882 nicht in die Praxis umgesetzt werden konnte. „Es wurde eine Kommission mit dem Namen: Kommission für die Bildungskoordination (1880) (*qummissiyūn tanzīm al-ma‘ārif* 1880) gegründet, die für die Eröffnung von Volksschulen in allen Regionen des Landes plädierte.“⁴⁰³

Unter der englischen Kolonialherrschaft (1882–1923) wurde die politische und wirtschaftliche Krise im Land verschärft und gleichzeitig erlebte die Bildung einen deutlichen Stillstand. Im Grunde war es den Engländern wichtig, Ägypten als eine Agrareinheit in das arbeitsteilige Weltwirtschaftssystem zu integrieren. Dementsprechend fokussierte sich die englische Industrie hauptsächlich auf die Erzeugung verschiedener Agrarprodukte, insbesondere der Baumwolle, was die ägyptische Wirtschaft wiederum vom Export dieser Produkte abhängig machte.⁴⁰⁴

1892 wurde eine strukturelle Veränderung vorgenommen, indem ein Grundschulabschluss eingeführt wurde. Die Qualität der Volksbildung durfte im Rahmen solcher Kolonialpolitik ein geringfügiges Niveau nicht überschreiten, sodass den Ägyptern das Innehaben von höheren Positionen im gesellschaftlichen, politischen sowie wirtschaftlichen Bereich vorenthalten blieb. Da die landwirtschaftliche Tätigkeit keine besonderen Qualifikationen in dieser Hinsicht erforderte und die benötigten qualifizierten Fachkräfte mit speziellen Kenntnissen durch die europäischen Einwanderer gedeckt wurden, wurde die Bildung der Bevölkerung, insbesondere der gesellschaftlichen Unterschicht, außer Acht gelassen. Ziel dabei war, genügend Arbeitskräfte im landwirtschaftlichen Sektor zu garantieren. Die gesellschaftspolitischen Anforderungen bedurften somit keiner Weiterentwicklung des Schulsystems, insbesondere was die weiteren Bildungsphasen nach der Grundschule angeht.⁴⁰⁵

⁴⁰² Muḥammad Tawfīq Ibn Ismā‘īl Ibn Ibrāhīm Ibn Muḥammad ‘Alī Pascha (1852–1892) war der sechste osmanische Vizekönig von Ägypten von 1879 bis 1892. Vgl. EI. Bd. X, Leiden 1960, S. 388 f.; Ğurġī Zaidān, 1 Bd. Beirut ca. 1985, S. 78 ff.

⁴⁰³ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥṭīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kulliyyat at-tarbiya, ġāmi‘at al-Azhar, S. 168. Mehr zum Reformprojekt von 1880 siehe bei Steppat, Fritz, Berlin-West 1968, S. 58 ff; vgl. Sulaimān, Munīr ‘Aṭallāh, Kairo 1972, S. 106.

⁴⁰⁴ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥṭīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kulliyyat at-tarbiya, ġāmi‘at al-Azhar, S. 170–174; vgl. Sulaimān, Munīr ‘Aṭallāh, Kairo 1972, S. 98 f.

⁴⁰⁵ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥṭīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kulliyyat at-tarbiya, ġāmi‘at al-Azhar, S. 170–174.

Im Wesentlichen spielten die ägyptischen Intellektuellen ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine zentrale Rolle in dem Reformierungsprozess der ägyptischen Bildung. Die Grundlagen eines modernen Bildungssystems in Ägypten, welche zum Beginn des 19. Jahrhunderts gelegt wurden, galten als Kernstück vieler Reformprojekte ägyptischer Intellektueller. Hier ist als Beispiel die Rolle einiger Intellektuellen, wie Ṭāha Ḥussain, Aḥmad Naǧīb al-Hilālī, ‘Alī Mubārak, Rifā‘a aṭ-Ṭaḥṭāwī etc. hervorzuheben. Sie plädierten damals für die Bildungsreform und Volksbildung und setzten sich oft für die Umsetzung dieses Vorhabens ein. Die Errichtung der staatlichen Grundschulen im ganzen Land sowie eine allgemeine und allumfassende Umgestaltung des Schulwesens standen für sie dabei im Vordergrund. Zu beachten ist allerdings, dass sich die Bildungsreform in dieser Zeitepoche zumeist nach den Bedürfnissen des Herrschers bzw. seiner politischen Interessen richtete.⁴⁰⁶

So lässt sich aus dem oben dargestellten Überblick schlussfolgern, dass die Bildung während der kolonialen Epoche nicht wirklich den sozialen Aufstieg bezweckte. Sie wurde eher instrumentalisiert, um den Besitz und die Macht der feudalen Aristokratie zu sichern.

„Den Engländern war es wichtig, sich für ihre Industrie in England genügend Materialien und Rohstoffe aus Ägypten verschaffen zu können, insbesondere die ägyptische Baumwolle. Aus diesem Grund beschäftigten sie sich eher mit der Entwicklung des landwirtschaftlichen Bereiches.⁴⁰⁷ [...] Aus der Sicht der Engländer war die Volksbildung eine Art Entertainment bzw. sekundäres Recht, welches sich lediglich auf die Oberschicht begrenze. Aus den Unterschichten sollten nur genügend Arbeitskräfte im landwirtschaftlichen Bereich gewährleistet werden.“⁴⁰⁸

4.6 Das ägyptische Bildungssystem nach der Revolution von 1919 bis 1952

Nach der Revolution von 1919 unter Führung des damaligen Kultusministers Sa‘d Zaǧlūl⁴⁰⁹ erlangte Ägypten im Jahr 1922 die Unabhängigkeit. Am 19. April 1923 wurde die Verfassung, in der der Bildung erstmals eine bedeutungsvolle Stellung eingeräumt wurde, angekündigt.⁴¹⁰ Gemäß dem Artikel 18 wurde die Organisation der Grundschulbildung im Grundgesetz

⁴⁰⁶ Vgl. Ayubi, Nazih, Freiburg im Breisgau 2002, S. 13; Vgl. Pawelka, Peter, Ägypten. Heidelberg 1985, S. 412.

⁴⁰⁷ Qism al-idāra wa-t-taḥṭīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmi‘at al-Azhar, S. 170.

⁴⁰⁸ Ebd. S. 172.

⁴⁰⁹ Sa‘d Ibn Ibrāhīm Zaǧlūl Pascha (1858–1927) war ein ägyptischer Politiker, der sich als Führer der nationalistischen Partei für die Unabhängigkeit Ägyptens gegen die englische Kolonialherrschaft einsetzte und Kultusminister im Jahr 1924 war. Unter seiner Führung brach die Revolution im Jahr 1919 aus. Vgl. EI. Bd. VIII, Leiden 1960, S. 698-701.

⁴¹⁰ Vgl. Sulaimān, Munīr ‘Aṭallāh, Kairo 1972, S. 135.

verankert. Des Weiteren bestimmte Artikel 19 die Grundschulbildung an den öffentlichen Schulen für beide Geschlechter als Pflicht und kostenfrei.⁴¹¹

„(17) Die Bildung genießt die Freiheit, sofern sie die Öffentlichkeitsordnung sowie die Moralität nicht verletzt. (18) Die Koordination der öffentlichen Bildung unterliegt dem Grundgesetz. (19) Die Grundschulbildung ist für alle Ägypter beider Geschlechter in den öffentlichen Schulen obligatorisch und kostenlos.“⁴¹²

Am Anfang strebte die Bildungspolitik der Regierung keine Neuerrichtung von Schulen an, sondern sie beschäftigte sich lediglich mit der Erweiterung der vorher gegründeten Schulen. Später im Jahr 1924 wurden in verschiedenen Provinzen 127 Grundschulen errichtet, die als „Projektschulen“ (*madāris al-mašrūʿ*) bezeichnet wurden.⁴¹³ Ein Jahr später ließ das Kultusministerium das sogenannte „Projekt der Bildungspflicht“ (*mašrūʿ at-taʿlīm al-ilzāmī*) aufsetzen, welches sich grundlegend mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht befasste.⁴¹⁴ Dieses Vorhaben hatte zum Ziel, innerhalb von 20 Jahren allen schulpflichtigen Kindern zwischen 7 und 12 Jahren eine Einschulungsmöglichkeit zu gewährleisten und ferner das Analphabetentum zu beseitigen. 1925/26 errichtete das Kultusministerium weitere 763 Pflichtschulen in verschiedenen Regionen des Landes. Ein wesentlicher Grund für den Misserfolg dieser Intention war, dass der Staat hauptsächlich auf die Quantität der Lernenden zielte, wobei die Qualität der Bildung vermehrt außer Acht gelassen und die Bereitstellung der erforderlichen Lehrkräfte unterlassen wurde.⁴¹⁵

Die Krise der Bildung im Allgemeinen und des Grundschulwesens im Besonderen drängte viele Denker, wie Ṭāha Ḥussain und Aḥmad Nağīb al-Hilālī⁴¹⁶ sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Sie setzten sich für die Volksbildung ein und betrachten sie als Grundrecht eines jeden Bürgers. Eine diesbezügliche Aussage des Schriftstellers Ṭāhā Ḥussain wird bis heute wiederholt: „*at-tʿlīm ka-l-māʾ wa -l-hawāʾ ḥaqqun li-kulli muwāṭin/ Die Bildung ist eine*

⁴¹¹ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥḥiṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ġāmiʿat al-Azhar, S. 176 f.; vgl. Steppat, Fritz, Berlin-West 1968, S. 136.

⁴¹² Verfassung von 1923. Artikel 17, 18 und 19. Vgl. <http://lawyers.egyptcareers.info/blog/?p=35> [Stand am 05. November 2015]

⁴¹³ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥḥiṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ġāmiʿat al-Azhar, S. 177 f.; vgl. Steppat, Fritz, Berlin-West S.166 f.;

⁴¹⁴ Vgl. Sulaimān, Munīr ʿAṭallāh, Kairo 1972, S. 146 f.; Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥḥiṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ġāmiʿat al-Azhar, S. 178.

⁴¹⁵ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥḥiṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ġāmiʿat al-Azhar, S. 178-182; vgl. Steppat, Fritz, Berlin-West 1968, S.166-174; vgl. Sulaimān, Munīr ʿAṭallāh, Kairo 1972, S. 160-163.

⁴¹⁶ Aḥmad Nağīb al-Hilālī (1891–1958) war der letzte Ministerpräsident in der ägyptischen Monarchie. Er wurde zum Kultusminister im Jahr 1935 und zum Finanzminister im Jahr 1936 ernannt. Er spielte eine zentrale Rolle bei der Bildungsreform des 20. Jahrhunderts. Vgl. az-Ziriklī, Ḥair ad-Dīn: Al-Aʿlām: Qāmūs tarāğim li-ašhar ar-riğāl wa-n-nisāʾ min al-ʿarab wa-l-mustaʿribīn wa-l-mustašriqīn [Lexikon der Übersetzungen von Biographien der berühmtesten arabischen, arabisierten und orientalistischen Männern und Frauen]. Bd. 1, Beirut 1986, S. 263.

*Notwendigkeit für das Leben eines Menschen genau wie das Wasser und die Luft, und muss jedem Bürger als Grundrecht gewährt werden“.*⁴¹⁷

Das Kultusministerium setzte eine Kommission ein, deren Hauptziel die Verbesserung des Grundschulwesens auf fundamentaler Ebene war. Bis zum Ende der Monarchie-Herrschaft durch die Revolution von 1952 konnten all diese festgelegten Ziele erreicht werden.⁴¹⁸ Der Entwurf aus dem Jahr 1941 umfasste folgende Zielsetzungen:

„Die Aufgabe der Grundschulen soll sich nicht nur auf die Alphabetisierung beschränken, sondern viel mehr die nationale Erziehung erweitern, um ferner ein edles Leben zu erlangen. Die Vereinheitlichung der Lehrinhalte in Grundschulen. Die Schulpflicht wird auf 6 Jahre festgelegt, das heißt im Alter zwischen 6 und 12 Jahre. Die Einführung des ganztägigen Unterrichts. Die Beaufsichtigung aller Schulen durch den Staat.“⁴¹⁹

4.7 Das ägyptische Bildungssystem zur Nāṣir-⁴²⁰Zeit (1956–1970)

Durch die Revolution vom 1952 wurde Ägypten von der englischen Kolonialherrschaft unabhängig. Der letzte König Ägyptens wurde ausgewiesen. Daraufhin wurde die Verfassung vom 1923 abgesetzt und Ägypten als Republik ausgerufen. Gemäß dem neuen Bildungsgesetz unterlagen alle Kinder beider Geschlechter im Alter zwischen 6 und 12 Jahren der Schulpflicht. Die neue Verfassung aus dem Jahr 1956 schuf somit einen Rechtsrahmen des neuen Bildungssystems.⁴²¹ So bestimmten die Artikel 48 bis 51 die Grundlinien des ägyptischen Bildungssystems:

„(48) Die Bildung genießt die Freiheit im Rahmen des Grundgesetzes, der gesellschaftlichen Normen und moralischen Werten. (49) Die Bildung ist ein Grundrecht aller ägyptischen Bürger. Der Staat übernimmt sämtliche Kosten für die Errichtung aller Schularten, kultureller und pädagogischer Einrichtungen sowie alle Maßnahmen, die dem Zweck ihrer allmählichen Ausbreitung dienen. Der Staat ist u. a. mit der intellektuellen, körperlichen und moralischen Entwicklung der Heranwachsenden beauftragt. (50) Der Staat ist für die Beaufsichtigung des öffentlichen Bildungssystems im Rahmen des Grundgesetzes zuständig. Die Bildung wird allen Kindern in allen Bildungsphasen im Rahmen des Gesetzes gebührenfrei gewährt. (51) Die Bildung an den staatlichen Schulen während der Grundschulphase ist Pflicht und kostenlos.“⁴²²

⁴¹⁷ Qism al-idāra wa-t-taḥḥiṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmi‘at al-Azhar, S. 182.

⁴¹⁸ Vgl. ebd. S. 180 ff.

⁴¹⁹ Ebd. S. 180 f.

⁴²⁰ Ḡamāl ‘Abdunnāṣir wurde in Alexandria 1918 geboren und starb 1970. Er war der zweite Präsident Ägyptens zwischen 1956 und 1970 sowie Präsident der Vereinigten Arabischen Republik (Ägypten mit Syrien). Im Jahr 1949 gründete er das Komitee der freien Offiziere „aḍ-ḍubbāt al-aḥrār“, die die Revolution 1952 gegen den letzten König Ägyptens Fārūq I. (letzter König Ägyptens, reg. 1936 – 1952) führten. Vgl. <http://nasser.bibalex.org/common/pictures01-%20sira.htm> [Stand 22. November 2016].

⁴²¹ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥḥiṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmi‘at al-Azhar, S. 183 ff.; vgl. Sulaimān, Munīr ‘Aṭallāh, Kairo 1972, S. 200 f., 205.

⁴²² Ägyptische Verfassung vom 1956, S. 4 f. Vgl. <http://www.sis.gov.eg/Newvr/dostorpdf/1956.pdf> [Stand 20. November 2015].

Somit ergab sich ein Grundschulsystem mit drei Schulphasen, nämlich Primärstufe bzw. Grundschule „*ibtidāʿī*“ (im Alter zwischen 6 und 12 Jahren), Vorbereitungsstufe/Sekundarstufe I bzw. allgemeine Vorbereitungsstufe „*ʿidādī*“ (im Alter zwischen 12 und 15 Jahren) sowie Oberstufe/Sekundarstufe II „*tānawīyya*“ (im Alter zwischen 15 und 18 Jahren). Die dritte Stufe lässt sich wiederum in zwei Schulrichtungen zur Wahl aufteilen. Die erste Schulrichtung ist die allgemeine Hochschulreife mit einem Abschluss „*ṣahādat at-tānawīyya al-ʿamma*“. Dieser Abschluss bietet einen unmittelbaren Zugang zum Hochschulstudium „*dirāsa ḡāmiʿīyya*“. Die zweite Schulrichtung ist die technische Sekundarschule „*madāris ṣināʿīyya*“. Diese bietet das Erlernen eines Handwerkes bzw. einen unmittelbaren Zugang zu einem fachbeschränkten Hochschulstudium.⁴²³

Nach der offiziellen Unabhängigkeit Ägyptens 1922 wurden zwei parallele Schulsysteme von der Grundschule bis zum Hochschulabschluss eingeführt. Einerseits gab es ein modernes Schulsystem, welches sich am europäischen Muster orientierte. Andererseits existierten die *kuttāb*- sowie Koranschulen, die sich allmählich im ganzen Land ausbreiteten und später als *al-maʿāhid al-azhariyya* (azharitische Institute) bezeichnet wurden. Erst nach der Revolution von 1952 wurde das Bildungssystem in heutiger Form eingeführt und komplett staatlich verwaltet. Das azharitische Schulwesen wurde dann wie die al-Azhar-Universität im Jahr 1961 in das staatliche Bildungssystem integriert.⁴²⁴ Somit wurde al-Azhar zum ersten Mal in seiner Geschichte verstaatlicht und zu einer regulären Universität umgewandelt. Neben religiösen Studiensektionen verfügte die Universität über nichtreligiöse Fakultäten. Dies führte zum Niedergang des alten Finanzierungssystems von al-Azhar-Einrichtungen (sowohl die Hochschulen als auch die azharitischen Schulen) durch Privatspender und Stiftungen.⁴²⁵ Diese Entwicklung trug dazu bei, dass al-Azhar nicht mehr als rein religiöses Amt bezeichnet wurde, das nur die religiösen Bildungsziele anstrebte, sondern vielmehr wurde al-Azhar zu einem politischen Instrument in der Hand des Regimes und mit der Staatspolitik vermischt.

„Die Entwicklung zu einer regierungsnahen Institution, die Gefälligkeitsgutachten zur Legitimierung staatlicher Politik im Gegenzug für finanzielle Absicherung erließ, hatte sich schon unter der Monarchie abgezeichnet und fand nun ihre Vollendung.“⁴²⁶

Im Hinblick auf den politischen Wandel in den 60er Jahren in Ägypten war die Abkehr von den neuen Verfassungsregelungen irrational. Das Bildungssystem diente in erster Linie den

⁴²³ Vgl. Pawelka, Peter: Herrschaft und Entwicklung im Nahen Osten Ägypten. Heidelberg 1985, S. 192; vgl. Ḥarbī, Muḥammad Ḥairī; Miḥriz, Zainab Maḥmūd: Nizām at-taʿlīm fī al-ḡumhūriyya al-ʿarabiyya al-muttaḥida [Das Bildungssystem in der Arabischen Vereinigten Republik], Kairo 1961, S. 8-27.

⁴²⁴ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥṭīf wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmiʿat al-Azhar, Kairo, S. 154 f.; Hyde, Georgie D. M.: Education in Modern Egypt. Ideals and Realities. London (u. a.) 1978.

⁴²⁵ Vgl. Pink, Johanna: Geschichte Ägyptens von der Spätantike bis zur Gegenwart. München 2014, S. 213.

⁴²⁶ Ebd.

sozialen Schichten, die das Militärregime trugen. Außerdem stand die Vermittlung der Nāṣir-Ideologie zur Legitimierung der militärischen Herrschaftspolitik durch die Instrumentalisierung des Bildungssystems im Vordergrund.

„Die Bildungspolitik diente diesen Zielen sehr viel effektiver als den entwicklungspolitischen Aufgaben, der Herstellung entwicklungsrelevanter Einstellungen, Qualifikationen und Kenntnisse. Diesen sozialökonomischen Funktionen stand noch eine weitere gegenüber, die Vermittlung der nasseritischen Ideologie zur Legitimierung des Regimes. Hier lag der zweite Schwerpunkt der Bildungspolitik in den 50er und 60er Jahren, auch wenn seine Resultate widersprüchlich waren.“⁴²⁷

Als Folge davon wurden somit die Grundlagen eines Feudalsystems festgelegt, das einen maßgeblichen Einfluss auf die Gesellschaft ausübte und zu einem allmählichen Rückgang des Bildungssystems in Ägypten führte.⁴²⁸

4.8 Das ägyptische Bildungssystem zur Sādāt-Zeit (1970–1981)

In der Sadāt-Zeit⁴²⁹ und dies gilt ebenfalls für die Zeit Mubāraks (reg. 1981–2011),⁴³⁰ wurden zwar bestimmte Änderungen an dem Bildungssystem vorgenommen, wie z. B. der Abbau der staatlichen Kontrollmechanismen und die Eröffnung neuer Schulen, jedoch ging die Bildungsqualität deutlich zurück. Das in der Ära Nāṣirs angelegte Bildungssystem blieb weiterhin unter seinen Nachfolgern erhalten. In den 70er und 80er Jahren wurde die staatliche Unterstützung des Bildungssystems aufgrund des wirtschaftlichen Rückgangs deutlich reduziert. Die Bildungseinrichtungen litten unter einem großen Mangel an Lehrkräften, Ausstattung etc. Ein ausschlaggebender Grund dafür war, dass die Anpassung der dafür bestimmten Bildungsausgaben an die Bildungserfordernisse nicht möglich war. Der Anteil der staatlichen Ausgaben für den Bildungsbereich wurde innerhalb der 70er Jahre um ca. 6% reduziert, sodass der budgetäre Durchschnitt in Höhe von 14% bis zum Beginn der 80er Jahre auf 8% rutschte.⁴³¹

Die neue Verfassung von 1971 brachte dem Bildungssektor einen neuen zusätzlichen Artikel hinsichtlich des RU in der Grundschule. Unter anderem wurde sowohl islamischer als auch christlicher RU in die Schulcurricula des staatlichen Bildungssystems als ein reguläres Fach

⁴²⁷ Vgl. Pawelka, Peter, Heidelberg 1985, S. 412.

⁴²⁸ Vgl. Qism al-idāra wa-t-tahṭīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmiʿat al-Azhar, Kairo, S. 183 ff.

⁴²⁹ Muḥammad Anwar as-Sādāt (1918–1981) war ägyptischer Präsident von 1970 bis 1981. 1973 führte er Ägypten in den Krieg gegen Israel und schloss das Friedensabkommen im Jahr 1973. Schließlich fiel er im Jahr 1981 einem Attentat zum Opfer. Vgl.: <http://sadat.bibalex.org/> [Stand 01. Januar 2017].

⁴³⁰ Muḥammad Ḥusnī as-Saiyyid Mubārak (geb. 1928) war vom 1981 bis 2011 ägyptischer Präsident. Mehr dazu vgl. <http://www.nmisr.com/vb/showthread.php?t=342221> [Stand 04. Februar 2017].

⁴³¹ Vgl. Wippel, Steffen: Islamische Wirtschafts- und Wohlfahrtseinrichtungen in Ägypten zwischen Markt und Moral. Münster 1997, S. 82 f.

eingeführt. Das Bildungsrecht aller Kinder unabhängig vom Geschlecht, dem sozialen und religiösen Hintergrund wurde in den Artikeln 18 bis 21 verankert:

„(18) Die Bildung ist ein staatlich garantiertes Recht. Sie ist in der Grundschulbildung obligatorisch und soll durch den Staat in den weiteren Schulphasen festgelegt werden. Die ganze Bildung in allen Phasen unterliegt der staatlichen Aufsicht und der Staat garantiert die Unabhängigkeit der Hochschulen und wissenschaftlichen Forschungszentren, sodass die Bildung mit den Bedürfnissen der Gesellschaft und Produktion verknüpft bleibt. (19) Die religiöse Erziehung (Islamunterricht) ist ein reguläres Lehrfach in der öffentlichen Schulbildung. (20) Die Bildung in den staatlichen Bildungseinrichtungen in ihren verschiedenen Phasen ist kostenfrei. (21) Das Analphabetentum zu beseitigen ist eine nationale Aufgabe, die anhand der ganzen Energien des Volks ausgeführt werden soll.“⁴³²

Trotz der Errichtung eines modernen Bildungssystems nach dem westlichen Muster, blieb die Masse der Bevölkerung allerdings weiterhin auf die religiösen Bildungseinrichtungen angewiesen. Die Bildungsquote an den religiösen Schulen von al-Azhar sowie an den al-Azhar-Hochschulen blieb bis zum Ende des 20. Jahrhunderts schwankend.⁴³³ Gemäß dem Gesetz Nr. 139 vom 1981 wurde die Schulpflicht von sechs auf neun Jahre erweitert, sodass die Grund- und weiterführende Schulphase (*al-marḥala al-ibtidā'iyya wa-l-i'dādiyya*) vereint wurden. 1988 wurde der Pflichtbesuch der Schule aufgrund der wirtschaftlichen Anpassungsmaßnahmen zunächst auf acht Jahre verkürzt, dann nochmals auf sechs Jahre⁴³⁴ und schließlich 1991 aufgrund des schlechten wirtschaftlichen Zustands auf fünf Jahre. Später wurde der Pflichtbesuch dann wieder auf sechs Jahre erweitert.⁴³⁵

Aufgrund heftiger Proteste ging Sadāt 1981 in seinem letzten Regierungsjahr heftig gegen die Opposition vor und ließ eine erhebliche Anzahl an Protestierenden verhaften. Darunter auch viele islamische Gruppierungen, die sich im Schatten seiner Politik gebildet hatten und das Regime noch im selben Jahr durch den Mord Sadāts stürzten. Al-Azhar arbeitete weiterhin im Dienste der staatlichen Politik und erließ Rechtsgutachten, die in erster Linie einen Beitrag zur Etablierung dieser Politik leisteten. Die Ideologie dieser neu entstandenen islamischen Strömungen, die sich als Ziel gesetzt hatte, gegen jeden Herrscher, der nicht die Scharia anwendete, zu kämpfen, stand deshalb in einem Widerspruch zur Ideologie von al-Azhar.⁴³⁶ Es führte deshalb zu einem Niedergang des Stellenwertes der azharitischen Bildungspolitik.

„An dieser Schrift wurde sehr deutlich, dass die Islamisten kaum Schnittmengen mit der traditionellen Gelehrsamkeit der Azhar hatten. Deren Islam war ihnen zu staatsnah, zu unpolitisch, zu sehr auf die Schriften früherer Gelehrter und zu wenig auf das kämpferische Vorbild des Propheten bezogen, auf das sie selbst sich beriefen.“⁴³⁷

⁴³² Verfassung vom 1971 vgl. <http://lawyers.egyptcareers.info/blog/?p=49> [Stand 05. November 2015].

⁴³³ Zur Bildungsquote an den religiösen Schulen bzw. Hochschulen im 20. Jahrhundert vgl. Eccel, A. Chris, Berlin 1984, S. 232 ff.

⁴³⁴ Vgl. Qism al-idāra wa-t-taḥṭīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ḡāmi'at al-Azhar, S. 188 f.

⁴³⁵ Vgl. Wippel, Steffen, Münster 1997, S. 83.

⁴³⁶ Vgl. Pink, Johanna, München 2014, S. 230.

⁴³⁷ Ebd.

4.9 Das ägyptische Bildungssystem von der Mubārak-Zeit (1981–2011) bis heute:

Nach dem Mord Sadāts übernahm Mubārak die Macht, der seit 1975 Vizepräsident war und gleichzeitig dem Militär angehörte. Mubāraks Politik war ganz vom Militär abhängig, sodass er sich dreißig Jahre an der Macht halten konnte. Um den Fehler Sadāts im Hinblick auf den Umgang mit den islamischen Strömungen zu vermeiden, erlaubte Mubārak auf der einen Seite die Verbreitung islamischer Moralvorstellungen bzw. Symbole wie z. B. das Tragen des Kopftuchs, und auf der anderen Seite ließ er die Ketzer verhaften und bekämpfte die areligiösen Bräuche im ganzen Land.⁴³⁸ Mubārak übte unmittelbar großen Einfluss auf die religiöse Bildung durch das Bildungsministerium aus, sodass die religiöse Bildung auf schulischer Ebene einen Niedergang erlebte.

„Auf der anderen Seite betrieb das Bildungsministerium eine eher gegenläufige Politik. Es versuchte, das Tragen von Kopftüchern in Mädchenschulen zu unterbinden, ließ islamische Lehrkräfte zwangsversetzen und hielt den Umfang des schulischen Religionsunterrichts sehr niedrig.“⁴³⁹

Al-Azhar blieb unter Mubārak wie unter Nāṣir und Sadāt weiterhin der Staatspolitik unterworfen. 1961 erließ Nāṣir das Gesetz Nr. 103, das sich grundsätzlich mit der Leitung, Bildung sowie mit allen Angelegenheiten der al-Azhar-Einrichtung befasst.⁴⁴⁰ Dieses Gesetz gesteht dem Staatspräsidenten einige Vorrechte in Bezug auf die Leitung von al-Azhar zu, die bspw. in den Artikeln 3, 5, 7, 12, 18, 23, 41, 44, etc. verankert sind:

„(3) Der Staatspräsident ernennt den Minister für die Al-Azhar-Angelegenheiten. (5) Der Scheikh al-Azhar wird vom Gremium der Akademie für islamische Untersuchungen *„ḥay’at muğamma’ al-buḥūṭ al-islāmiyya“* [...] nach der Zustimmung des Staatspräsidenten gewählt [...]. (7) Für den Scheich al-Azhar gibt es einen Vertreter [...] Dieser wird durch das Gremium der Akademie für islamische Untersuchungen [...] nach der Zustimmung des Staatspräsidenten gewählt [...]. (12) Für al-Azhar gibt es einen Generalsekretär, der vom Staatspräsident ernannt wird. (18) Das Gremium der Akademie für islamische Untersuchungen wird vom Staatspräsident ernannt [...]. (23) Für das Gremium der Akademie für islamische Untersuchungen gibt es einen Generalsekretär, der vom Staatspräsident ernannt wird [...]. (41) Der Rektor der al-Azhar-Universität wird vom Staatspräsident ernannt [...]. (44) [...] Der Stellvertreter des Universitätsrektors wird vom Staatspräsident ernannt [...].“⁴⁴¹

Dieses Gesetz wurde seit seinem Erlass bis heute als Instrument genutzt, um aus der al-Azhar-Einrichtung Interessen für die eigene Staatspolitik zu ziehen. Dies zeigt auf einer Seite,

⁴³⁸ Vgl. ebd. S. 232.

⁴³⁹ Ebd.

⁴⁴⁰ Vgl. al-Barbarī, Muḥammad Saiyyid Aḥmad; al-‘Arabāwī, Sāmī ‘Abussamī: Al-Qānūn raqam 103 li-sanat 1961 bi-ša’n i’ādat tanzīm al-azhar wa-l-ḥay’āt al-laṭī yašmaluhā [Das Gesetz Nr. 103 des Jahres 1961 bezüglich der Reorganisation von al-Azhar sowie der Einrichtungen, die ihm untergeordnet sind]. Kairo 2010. Als PDF ist es zu finden unter: <https://archive.org/details/130-1961> [Stand 17. November 2015]

⁴⁴¹ Ebd.

wie die Religion für politische Ziele eingesetzt wird, indem z. B. die erlassenen Rechtsgutachten in erster Linie dem Herrscher dienen. Auf der anderen Seite wird die religiöse Bildung, die im Grunde durch al-Azhar unabhängig von der Politik veranstaltet wird und die islamischen Werte beschützen soll, ebenfalls den Interessen des Herrschenden unterworfen. Ein Beispiel in diesem Zusammenhang zeigt das Verhalten des von Mubārak im Jahr 1996 ernannten Scheichs von al-Azhar Muḥammad Sayyid Ṭanṭāwī (1917–2010), der als moderat und regimetreu galt.⁴⁴² „Seine Abhängigkeit von der Regierung war allzu durchschaubar und brachte ihm den Spitznamen *as-Sayyid bi-l-Okays* (Der Herr der Okays) ein.“⁴⁴³

Die andauernde Instabilität bzw. die Verschlechterung der wirtschaftlichen Lage in den letzten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts führte zu einem deutlichen Niedergang des Bildungssystem Ägyptens. Zusätzlich wurde der Lehrerberuf trotz ständiger Proteste sehr schlecht bezahlt. Die Regierung ignorierte diese Sachlage und beschäftigte sich lediglich mit den politischen Fragen. Dies führte dazu, dass die Lebensbedingungen der Lehrer sehr vom Nachhilfeunterricht abhängig geworden waren.⁴⁴⁴

„Der Beruf der Lehrerin oder des Lehrers an einer öffentlichen Einrichtung ist gemessen an der Ausbildung einer der am schlechtesten bezahlten Berufe in Ägypten. Die Durchschnittseinkünfte für Junglehrerinnen und -lehrer liegen teilweise bei nur 360 ägyptischen Pfund (ca. 45 EUR) pro Monat. [...] Um die Familie zu versorgen, muss eine Lehrerin oder ein Lehrer daher Nebeneinkünfte erzielen. Alle Lehrkräfte – ob in Grund-, Mittel- oder Oberstufe, ob in den TSS oder in der Thanawiyya ‘amma – bieten ihren Schülerinnen und Schülern daher Nachhilfe gegen Bezahlung.“⁴⁴⁵

Infolgedessen brach etwa ein Drittel der Schüler die Schulbildung in den ersten Schuljahren aus wirtschaftlichen Gründen ab. Der Staat zog sich bis zum Ende des 20. Jahrhunderts von der Fürsorge für das Bildungssystem allmählich zurück, sodass ein großer Teil der Bevölkerung hinsichtlich der beschränkten Bildungsmöglichkeiten weiterhin diskriminiert blieb. Nur durch das wesentlich teurere private Unterrichtssystem (Nachhilfeunterricht) blieb die Bildung eines Bevölkerungsanteils in einem minimalen qualitativen Umfang erhalten. 1980 galt etwa die Hälfte der Schulgebäude als ungeeignet für den Schulunterricht.⁴⁴⁶

„Der Rückgang staatlicher Unterstützung äußerte sich in den letzten Jahren bspw. in der Einführung von Einschreibengebühren von jährlich 20-30 EGP an den prinzipiell kostenfreien öffentlichen Schulen und Universitäten und in der offiziellen Einrichtung von Nachhilfekursen für drei bis fünf EGP pro Monat und Fach.“⁴⁴⁷

⁴⁴² Vgl. Pink, Johanna, München 2014, S. 233.

⁴⁴³ Ebd.

⁴⁴⁴ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, IMOVE (Hrsg.): Marktstudie Ägypten für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung. Bonn 2012, S. 24.

⁴⁴⁵ Ebd.

⁴⁴⁶ Vgl. Pink, Johanna, München 2014, S. 250.

⁴⁴⁷ Vgl. Wippel, Steffen, Münster 1997, S. 83.

Was die religiöse Bildung durch al-Azhar angeht, so entwickelte sich bis zu den 70er Jahren das religiöse Bildungssystem. Erst zu Beginn der Ära von Sadāt konnte die al-Azhar-Einrichtung staatlich unterstützt werden und somit ihre Aktivitäten erweitert werden.

„Es verfügt über ein eigenes staatlich finanziertes Budget. Der Anteil der al-Azhar-Schulen an den Grundschulen stieg allein in den 80er Jahren von 3% auf 8%, an den Vorbereitungs- und Sekundarschulen von 11% auf 15%. In den religiösen Primarschulen lernten 1971 etwa 1%, 1981 über 2% aller Schüler, bis 1990 war der Anteil auf 6% angestiegen.“⁴⁴⁸

Trotz der eigentlichen Zuständigkeit von al-Azhar für die religiöse Bildung in Ägypten, wurde bis heute kein eigener Entwurf seitens der al-Azhar-Universität für den IRU in den al-Azhar-Grundschulen herausgegeben. Daher bediente man sich des vom Bildungsministerium erstellten Lehrplans. Darüber hinaus wurden die wöchentlichen Unterrichtsstunden des Faches Religion an den al-Azhar-Schulen deutlich verringert. Folgendes Beispiel belegt, dass die Anzahl der für dieses Fach vorgesehenen Unterrichtsstunden im Schuljahr 1996/1997 an den al-Azhar-Grundschulen und an den modernen öffentlichen Schulen unterschiedlich ausfiel. An den öffentlichen Grundschulen wurde dem RU 15 Stunden pro Woche (8,33%) eingeräumt, wobei sich die äquivalente Anzahl der Stunden in den al-Azhar-Schulen auf 9 beläuft (4,29%). Gleichzeitig wurde dem Memorieren des Korans ein beträchtliches Interesse gewidmet, sodass die Anzahl seiner wöchentlichen Unterrichtsstunden auf 72 (34,29%) festgelegt wurde.⁴⁴⁹ An dieser Stelle wird deutlich, dass in diesem Zusammenhang das starre Festhalten an der traditionellen Methodik, wie z. B. das Auswendiglernen des Korans, auf Kosten anderer Lernfächer in den Vordergrund gestellt wird. Ein treffendes Beispiel liefern die *kuttāb*-Schulen, wo die weitverbreitete mnemotechnische Methode die Entwicklung einer selbstständigen kritischen Denkfähigkeit der Schüler sehr einschränkt. Diese Vorgehensweise führte lediglich dazu, dass die Schüler in den al-Azhar-Schulen nicht genügend auf die Inhalte des IRU in den nächsten Phasen der Primärschulbildung „*ibtidāʿī*“ (weiterführende - und Sekundarstufe/ *iʿdādi wa-tānawī*) vorbereitet waren.

Die politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation Ägyptens erlebte ab dem Jahr 2000 einen deutlichen Rückgang. Nicht zuletzt aufgrund wirtschaftlicher Probleme brachen im ganzen Land ständig Proteste aus.⁴⁵⁰ Das Volk, insbesondere die Mittel- und Unterschicht, litt unter sehr schlechten Lebensbedingungen, sodass viele kaum eine Bildungschance erlangen konnten. Was Bildungsqualität betrifft, so kümmerte sich die Regierung in erster Linie um die Niederschlagung der Proteste und vernachlässigte im Grunde das ganze Bildungswesen auf allen

⁴⁴⁸ Ebd. S.83 f.

⁴⁴⁹ Vgl. die Übersetzung S. 3 f.

⁴⁵⁰ Vgl. Pink, Johanna, München 2014, S. 234 f.

Ebenen. „Trotz Schulpflicht gehen amtliche Quellen von einer Analphabetenrate in der Gruppe der 15- bis 24-Jährigen zwischen 12 % und 18 % aus. Nach inoffiziellen Schätzungen soll die tatsächliche Analphabetenrate bei 30 % bis 40 % der Gesamtbevölkerung liegen.“⁴⁵¹

Nach dem Sturz Mubāraks im Jahre 2011 blieb sein innerhalb dreißig Jahren etabliertes Regime weiterhin standhaft, sodass die vorherige Bildungspolitik fortgesetzt wurde. Das Militär blieb faktisch an der Macht, auch wenn dies offensichtlich hinter den Kulissen blieb. Das al-Azhar-Schul- und Hochschulsystem bzw. die religiöse Bildung blieb weiterhin unter der Aufsicht des obersten Azhar-Rats „*mašyāḥat al-Azhar*“, den der Großscheich leitete und der direkt mit dem Premierminister zusammenarbeitete und somit von der Regierung politisch stark beeinflusst wurde.⁴⁵²

Der nach der Revolution vom 25. Januar 2011 erste demokratisch gewählte Staatspräsident Ägyptens Muḥammed Mursī,⁴⁵³ der im Jahr 2012 sein Amt antrat und zum ersten Mal in der modernen Geschichte Ägyptens ein Präsident aus der gesellschaftlichen Mittelschicht war, brachte viele Artikel in die neue Verfassung ein, die mit dem islamischen Erziehungsdenken im Einklang standen. Artikel 10 betrachtet die Familie als Grundstein der Gesellschaft und schreibt ihr Aufgaben bei der religiösen bzw. ethischen Erziehung zu. Im Artikel 60 wurde die religiöse Erziehung und nationale Geschichte in der voruniversitären Bildung im Allgemeinen dem Staat als eine seiner Hauptaufgaben zugeschrieben. Auch al-Azhar bekam zum ersten Mal seit ihrer Gründung die Gelegenheit, sich mit den religiösen Fragen bzw. mit der religiösen Bildung unabhängig vom Staat auseinanderzusetzen. Artikel 4 betrachtete die al-Azhar Universität als eine religiöse Institution, die als Bezugsinstanz der Scharia gesehen wird.⁴⁵⁴ Der neue Präsident setzte viele Hoffnungen daran, in kürzerer Zeit das Bildungssystem Ägyptens, nicht nur die religiöse, sondern auch die naturwissenschaftliche und technische Ausbildung, gänzlich zu reformieren. Am 17. und 18. Oktober 2012 äußerte sich der Bildungsminister im Namen der Regierung in seiner Rede in der „Nationalen Konferenz für technische Ausbildung in Ägypten“ wie folgt:

„Die neue Regierung ist bestrebt, Schwächen und Stärken der technischen Ausbildung zu identifizieren und einen Weg zu finden, die Qualität des vorhandenen Systems zu verbessern. Ziel sei es, gut qualifizierte Technikerinnen und Techniker auszubilden, die dazu beitragen, Ägyptens Wirtschaft auf regionaler aber auch auf internationaler Ebene konkurrenzfähiger zu machen. Die Regierung plane daher die Gründung einer nationalen Behörde für berufliche

⁴⁵¹ Bundesministerium für Bildung und Forschung, IMOVE (Hrsg.), Bonn 2012, S. 12.

⁴⁵² Nathanson, Roby: Länderbericht Ägypten, Nr. 318, Düsseldorf März 2016, S. 37.

⁴⁵³ Muḥammad Muḥammad Mursī ʿĪsa al-ʿAyyāt, geb. 1951, war der fünfte Staatspräsident Ägyptens nach dem Sturz seines Vorgängers Mubārak. Er ist ein führendes Mitglied der Muslimbrüder und später der Vorsitzender der im Jahr 2011 neuen gegründeten Freiheits- und Gerechtigkeitspartei „*ḥizb al-ḥurriyya wa-l-ʿadāla*“. Mehr dazu: Vgl. http://www.daralolom.com/2013/11/blog-post_7209.html [Stand am 30. November 2016].

⁴⁵⁴ Sarhan Dhouib: Demokratie, Pluralismus und Menschenrechte, Transkulturelle Perspektiven. Weilerswist 2014, S. 138.

Bildung, die als einzige staatliche Behörde für die Entwicklung und Überwachung von Reformen in der beruflichen Bildung in Ägypten zuständig sein solle. Sie solle vor allem für die Verbesserung der Ausbildung verantwortlich werden und die Bedürfnisse der Privatwirtschaft besser in das Ausbildungssystem integrieren.“⁴⁵⁵

Aufgrund der ständigen Proteste gegen Mursī und der Verschlechterung der wirtschaftlichen und politischen Lage Ägyptens konnte sich Mursī nicht länger als ein Jahr an der Macht halten. Im Juli 2013 putschte der Militärrat gegen den gewählten Präsidenten unter der Führung des von Mursī eingestellten Verteidigungsministers bzw. des heutigen Präsidenten Ägyptens ‘Abdulfattāḥ as-Sīsī. Mursī und alle führenden Mitglieder seiner Partei wurden in Haft genommen, wobei die Prozesse bis heute andauern. Die Muslimbrüder wurden zu einer terroristischen Organisation erklärt. Menschenrechte, Demonstrations- und Pressefreiheit sind seitdem deutlich eingeschränkt. Das Militär sicherte sich all mögliche Privilegien und mischte sich offensichtlich in jeden Bereich ein.⁴⁵⁶ Es suspendierte die Verfassung von 2012 und setzte eine Übergangsregierung ein.⁴⁵⁷ Das Regime Mubāraks und der Polizeistaat kehrten wieder auf die politische Landschaft zurück. Das Militär ging mit massiver Gewalt gegen Proteste der Anhänger Mursīs sowie gegen alle Oppositionellen aus allen Strömungen vor und tötete hunderte von ihnen. „Im März 2014 verurteilte ein ägyptisches Gericht in einem Massenprozess in einer einzigen Sitzung 529 Angeklagte aus dem Umfeld der Muslimbruderschaft wegen der Tötung eines Polizeibeamten im oberägyptischen Minyā zum Tode.“⁴⁵⁸ Im Juni 2014 kam der General as-Sīsī erwartungsgemäß an die Macht, worauf sich Militär, Polizei, Justiz, Medien, große Gelehrten von al-Azhar (unter ihnen der Großscheich von al-Azhar Aḥmad aṭ-Ṭaiyyib), viele der Kopten sowie große Geschäftsleute zusammenschlossen, um massiv gegen jegliche Proteste im ganzen Land vorzugehen und die Militärherrschaft zu etablieren. „Die jüngsten Entwicklungen in dem nordafrikanischen Land zeigen, dass Präsident as-Sisi seine Macht dauerhaft festigen möchte und rigoros gegen jede freiheitliche wie demokratische Bestrebung vorgeht.“⁴⁵⁹ Heutzutage plädiert bspw. der Leiter des Medien- und Kultusrats Ġamāl Fahmī dafür, das duale Bildungssystem (*al-‘ām wa-d-dīnī*) abzuschaffen. Er ist der Meinung, dass die religiöse Bildung ein Umfeld für Extremismus und Terrorismus schafft.⁴⁶⁰ Das Bildungsministerium hat ebenfalls vor, den IRU in der öffentlichen Schulbildung durch einen Ethikunterricht zu ersetzen bzw.

⁴⁵⁵ Bundesministerium für Bildung und Forschung, IMOVE (Hrsg.), Bonn 2012, S. 34 f.

⁴⁵⁶ Vgl. Pink, Johanna, München 2014, S. 257 f.

⁴⁵⁷ Hulsman, Cornelis; Serôdio, Diana: Die ägyptische Verfassung von 2014 – eine Einordnung, 84 Seiten (Menschenrechte, 61). Aachen 2016, S. 7.

⁴⁵⁸ Pink, Johanna, München 2014, S. 258.

⁴⁵⁹ Ebd.

⁴⁶⁰ Vgl. <http://www.aljazeera.net/portal> [Stand 12. Juni 2017].

gänzlich abzuschaffen. Dieses Vorhaben stützt sich auf die Behauptung, den Terrorismus zu bekämpfen und die vorhandene religiöse Bildung zu überarbeiten.⁴⁶¹

Ein besseres Bildungskapital fördert in erster Linie eine politische, wirtschaftliche und soziale Stabilität, welche gerade im Falle Ägyptens nicht zu sehen ist. Vom Bildungsniveau hängt die ganze Entwicklung einer Gesellschaft ab.

„Bessere Bildung und ein besseres Gesundheitswesen steigern Produktivität und Einkommen der Arbeitnehmer, was zu einem stärkeren Wirtschaftswachstum führt. Zudem kann Bildung zur Armutsbinderung und zum Abbau von Ungleichheiten beitragen. Die Steigerung des Bildungsniveaus erhöht das Lebenseinkommen einer Person. Aktuelle Daten bestätigen diesen äußerst signifikanten Effekt des Bildungskapitals: Je höher die durchschnittliche Bildungs- und Ausbildungsdauer, desto geringer die Einkommensungleichheit.“⁴⁶²

Angeichts der Unruhe während des Machtwechsels wurden nicht nur die Wirtschaft und Politik schlechter, vielmehr ist das Bildungssystem in eine Krise geraten. Es ist darauf hinzuweisen, dass diese politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Dynamik ab dem 19. bzw. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts zweifelsohne eine wesentliche Rolle bei der Herausbildung des heutigen Bildungssystems spielte. Trotz dieser Dynamik blieb das Bildungssystem Ägyptens, insbesondere das religiöse Bildungssystem, bis heute von der Staatspolitik stark abhängig. Das wird unter anderem deutlich an der Frage der Besetzung der al-Azhar-Leitung sowie an seiner Abhängigkeit von der Regierung hinsichtlich des Budgets.

⁴⁶¹ Vgl. http://www.masrawy.com/News/News_Egypt/details/2017/4/21/1064794 [Stand 12. Juni 2017].

⁴⁶² Nathanson, Roby: Länderbericht Ägypten, Nr. 318, Düsseldorf März 2016, S. 34.

5 Entstehungskontext des Curriculums von Faraġ

5.1 Maḥmūd Faraġ: Biografische Eckdaten

Die Zusammenstellung von Faraġs Biografie erwies sich als eine problematische Aufgabe, weil er trotz seines erheblichen pädagogischen Engagements sowohl in Ägypten als auch in der arabischen Welt im Internet nicht besonders präsent ist. Deshalb beziehen sich meine Angaben auf seine persönliche unmittelbare Auskunft mir gegenüber. Es handelt sich dabei um einen etwa neunundzwanzigseitigen Lebenslauf. Die aus meiner Sicht wichtigsten Teile wurden übersetzt und im Folgenden zusammengestellt.

Maḥmūd ʿAbdū Aḥmad Faraġ wurde am 03.10.1963 in Edfu (Aswan, Oberägypten) geboren. Er gehört zu den führenden zeitgenössischen Islam-Pädagogen an der al-Azhar-Universität und ist Professor für Curricula und Lehrmethoden auf dem Gebiet des IRU an der Fakultät für Erziehungswissenschaft. Außerdem leitet er das Lernzentrum des Arabischen für die Nichtmuttersprachler,⁴⁶³ sowie das Zentrum für die Kompetenzpädagogik in Assiut, welche von al-Azhar organisiert werden.

Im Jahr 1986/87 erwarb Faraġ von der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaft, Sektion für islamische Studien *„al-ādāb wa-t-tarbiya šuʿbat ad-dirāsāt al-islāmiyya“* der al-Azhar Universität mit großem Erfolg den akademischen Grad „Bachelor“. An derselben Fakultät machte er im Jahr 1989/90 sein Diplom in Psychologie und Erziehung. 1993 schrieb Faraġ im Fach *„Curricula und Lehrmethoden/ qism manāhiġ wa-ṭuruq at-tadrīs“* an der Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar seine Magisterarbeit mit dem Titel *„Entwicklung des Curriculums der Jurisprudenz (fiqh) für die Schüler der azharitischen Vorbereitungsschulphase“*.⁴⁶⁴

1997 promovierte Faraġ im selben Studienfach und erwarb mit seiner Dissertation mit dem Titel *„Ein vorgeschlagenes Curriculum für den islamischen Religionsunterricht an den azharitischen Grundschulen und sein Einfluss auf die Entwicklung der religiösen Begriffe und auf die Einstellung der Schüler zum Lehrstoff“* den Dokortitel.⁴⁶⁵

⁴⁶³ „Markaz al-Azhar li-taʿlīm al-luġa al-ʿarabiyya li-n-nāṭiqīn bi-ġairihā“ vgl. <http://azhar-ali.com/en/> [stand 17. Dezember 2014].

⁴⁶⁴ Taṭwīr muḥtawā manḥġ al-fiqh li-tullāb al-marḥala at-tānawīyya al-azhariyya: Eine unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar aus dem Jahr 1993.

⁴⁶⁵ Biographische Eckdaten von Faraġ in Arabisch, Anhang der vorliegenden Arbeit, S. 195 – 218.

5.1.1 Akademische Tätigkeit

In der Biographie von Farağ könnten folgende wichtige Eckdaten hervorgehoben werden:

- Ab 1988 war Farağ als Lehrbeauftragter im Fach „Curricula und Lehrmethoden“ an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar tätig.
- Zwischen 1997 bis 2000 besetzte er eine Dozentenstelle im selben Fach.
- Seit 2000 war er als Assistenzprofessor an der Fakultät für Erziehungswissenschaft in Salala/ Sultanat Oman tätig.
- Seit 2002 führte er in seiner Dienststellung als Assistenzprofessor die Zusammenarbeit mit der Fakultät für Erziehungswissenschaft der al-Azhar Universität.
- Ab 2007 bekleidete Farağ die Professur im Fach „Curricula und Lehrmethoden“ (Schwerpunkt – islamische Erziehung) an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar.
- Seit 2010 leitet er das Zentrum für Kompetenzpädagogik an der Mädchenfakultät für Erziehungswissenschaft in Luxor.
- Seit 2011 leitet er das Zentrum für Kompetenzpädagogik in Assiut.
- Seit 2012 leitet er das Lernzentrum des Arabischen für die Nichtmuttersprachler in Kairo.
- Vor kurzem nahm er an der Abfassung von 69 Werken für die drei Schulphasen (Primär-, Vorbereitungs- und Sekundarstufe) auf dem religionspädagogischen Gebiet in verschiedenen Ländern Afrikas, Südasiens und Osteuropas teil.⁴⁶⁶

5.1.2 Publikationen (Auswahl)

- Maḥmūd ‘Abdū Aḥmad Farağ; Faṭḥī ‘Alī Yūnis; Muṣṭafā ‘Abullāh Ibrāhīm: At-Tarbiya ad-dīniyya al-islāmiyya baina al-aṣāla wa-l-mu‘āṣara [Islamischer Religionsunterricht zwischen Ursprünglichkeit und Gegenwart]. Kairo 1999.
- Maḥmūd ‘Abdū Aḥmad Farağ: Ta‘līm ad-dīn al-islāmī li-n-nāṭiqīn bi-ġair al-‘arabiyya, al-manhağ, al-‘usus, al-iğrā’āt at-tadrīsiyya (ru’ya mustaqbaliyya) [Das Erlernen der islamischen Religion für die Nicht-Arabisch-Muttersprachler; das Curriculum, die Grundlagen und die didaktischen Lehrmethoden (Zukunftsvision)]. Kairo 2003.
- Maḥmūd ‘Abdū Aḥmad Farağ; Muṣṭafā ‘Abullāh Ibrāhīm: Al-Mafāhīm ad-dīniyya al-islāmiyya wa-‘usus takwīnīhā [Die religiösen islamischen Begriffe und die Grundlagen ihrer Bildung]. Jedda 2011.

⁴⁶⁶ Vgl. biographische Eckdaten von Farağ in Arabisch, Anhang der vorliegenden Arbeit, S. 195 – 218.

- Maḥmūd ‘Abdū Aḥmad Faraġ; Muṣṭafā ‘Abullāh Ibrāhīm: Tadrīs at-tarbiya ad-dīniyya al-islamiyya bi-t-ta‘līm al-‘ām wa-l-azharī, ‘ususuhā wa-iġrā’ātuhā [Unterrichten der religiösen islamischen Erziehung im öffentlichen und azharitischen Bildungswesen, seine Grundlagen und Maßnahmen]. Kairo 1998.
- Maḥmūd ‘Abdū Aḥmad Faraġ; Muṣṭafā ‘Abullāh Ibrāhīm: Kurrāsāt at-tadrībāt al-‘amaliyya fī mādat ṭuruq tadrīs at-tarbiya ad-dīniyya al-islāmiyya li-ṭullāb al-firqa at-tālīta wa-r-rābi‘a bi-kulliyyāt at-tarbiya [Übungsheft im Lehrfach: Lehrmethoden im islamischen Religionsunterricht für die Studenten der Fakultäten für Erziehungswissenschaft im dritten und vierten Studienjahr]. Kairo 1998.
- Maḥmūd ‘Abdū Aḥmad Faraġ: Muḥāḍarāt fī ‘usus binā’ al-manāhiġ ad-dirāsiyya wa-tanzīmiḥā li-ṭullāb al-firqa at-tālīta bi-kulliyat at-ta‘līm aṣ-ṣinā‘ī at-tābi‘a li-wizārat at-ta‘līm al-‘ālī [Vorträge über die Kriterien für die Erstellung und Zuordnung von Curricula für die Studenten an der beruflichen Fakultät, die zur Hochschulbildung gehört]. Kairo 1998.
- Maḥmūd ‘Abdū Aḥmad Faraġ: I’dād dalīl al-mu‘allim li-mawād al-fiqh wa-t-tafsīr wa-l-ḥadīṭ bi-ṣ-ṣaffi al-awwal al-i’dādī li-qitā‘ al-ma‘āhid al-azhariyya [Erstellung des Lehrerhandbuchs für die Lehrfächer Jurisprudenz, Exegese und Hadith-Wissenschaft in der ersten Schulklasse der azharitischen Vorbereitungsschule].
- Maḥmūd ‘Abdū Aḥmad Faraġ u. a.: Silsilat al-Azhar li-ta‘līm al-luġa al-‘arabiyya li-n-nāṭiqīn bi-ġairihā li-mustawayāt al-mubtadi’ wa-l-mutawassiṭ wa-l-mutaqaddim wa-l-mutamayyiz [Die azharitische Lehrbücherreihe für das Erlernen der arabischen Sprache für die Nicht-Arabisch-Muttersprachler, für Anfänger, Mittlere, Fortgeschrittene und Ausgezeichnete].
- *Al-Muḥṭawa at-taqāfī al-‘arabī al-islāmī fī kutub ta‘līm al-luġa al-‘arabiyya li-ṭullāb al-ma‘had al-azharī li-ta‘līm al-luġa al-‘arabiyya li-n-nāṭiqīn bi-ġairihā* [Der arabische, islamische und kulturelle Inhalt der Lehrbücher der azharitischen Schüler fürs Erlernen der arabischen Sprache für die Nicht-Arabisch-Muttersprachler]. At-Tarbiya: Eine Zeitschrift der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar. Ausgabe 91/2000.
- *Manḥaġ muqtaraḥ li-ta‘līm ad-dīn al-islāmī li-ṭullāb al-ma‘had al-azharī li-ta‘līm al-luġa al-‘arabiyya li-n-nāṭiqīn bi-ġairihā* [Ein vorgeschlagenes Curriculum der islamischen Erziehung für die azharitischen Schüler, um das Erlernen der arabischen Sprache für die Nicht-Arabisch-Muttersprachler zu ermöglichen]. Al-Qirā’a wa-l-ma‘rifa: Eine Zeitschrift der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Ain-Shams/Kairo. Ausgabe 10/2001.
- *Fā‘iliyyat at-ta‘allum at-ta‘āwunī fī tanmiyat mahārāt tilāwat al-qur’ān al-karīm wa-fahmihi lada talāmīd al-marḥala al-ibtidā’iyya al-azhariyya* [Die Wirksamkeit des Zusammenlernens auf die Entwicklung von Koranrezitation und dessen Verstehens bei den Schülern an den

azharitischen Grundschulen]. *Al-Qirā'a wa-l-ma'rifa*: Eine Zeitschrift der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Ain-Shams/Kairo. Ausgabe 12/2001.

- *Al-Ittiğāhāt al-ḥadīṭa fī at-tarbiya al-qiyamiyya baina aš-šarq al-islāmī wa-l-ğarb* [Die modernen Tendenzen der Werteerziehung zwischen islamischem Osten und dem Westen]. Ein Artikel, der dem Fakultätsrat an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar im Jahr 2002 vorgelegt wurde.

- *Aṭar istiḥdām al-mudillāt at-ta'limiyya fī tanmiyat al-adā'āt at-tadrīsiyya al-akādīmiyya lada ṭullāb šu'bat at-tarbiya al-islāmiyya bi-kulliyāt at-tarbiya* [Einfluss der Anwendung von didaktischen Modellen auf die Entwicklung der akademischen pädagogischen Leistungen bei den Studenten der Sektion für islamische Erziehung an den Fakultäten für Erziehungswissenschaft]. *Al-Qirā'a wa-l-ma'rifa*: Eine Zeitschrift der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Ain-Shams/Kairo. Ausgabe 29/2003.

- *Tanmiyat mahārāt al-baḥṭ fī maṣādir al-ma'rifa al-islāmiyya lada ṭullāb šu'bat at-tarbiya al-islāmiyya bi-kulliyāt at-tarbiya* [Die Entwicklung von Forschungsmethoden auf dem islamwissenschaftlichen Gebiet bei den Studenten der Sektion für islamische Erziehung an den Fakultäten für Erziehungswissenschaft]. Die vierte internationale Konferenz des Instituts für pädagogische Studien an der Universität Kairo mit dem Titel „Das Lernen in arabischer Sprache in der Wissenszeit“. Universität Kairo 2005.

- *Taṣawur muqtaraḥ li-taḍmīn al-qiyam al-bī'iyya fī manāhiğ at-tarbiya al-islāmiyya bi-marḥalat at-ta'lim al-asāsī wa-aṭarihi fī iksāb at-talāmīd hazihi al-qiyam* [Eine Vorstellung über die Einführung der Umweltwerte in die Curricula des IRU in der Primärschulbildung und deren Einfluss auf die Aneignung von diesen Werten durch Schüler]. *At-Tarbiya*: Eine Zeitschrift der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar. Ausgabe 114/2006.

- *Māḍa yaqra' aš-šabāb fī ad-dīn? Wa-liman yaqra'ūn?* [Was und wozu lesen die Jugendlichen über die Religion?]. Eine Studie, die bei der achten Konferenz der ägyptischen Organisation für Lesen und Wissen vorgestellt wurde. An der Ain-Shams-Universität 2008.

- *Tağrubat al-azhar fī ta'lim al-luğa al-ʿarabiyya li-n-nāṭiqīn bi-ğairihā* [Das Versuchsprojekt an der Universität Al-Azhar für das Erlernen der arabischen Sprache für die Nicht-Arabisch-Muttersprachler]. Ein Entwurf, der bei der ersten wissenschaftlichen internationalen Versammlung für das Erlernen der arabischen Sprache für die Nicht-Arabisch-Muttersprachler vorgestellt wurde. Januar 2013.⁴⁶⁷

⁴⁶⁷ Vgl. biographische Eckdaten von Farağ in Arabisch, Anhang der vorliegenden Arbeit, S. 195 – 218.

5.1.3 Wirken von Faraġ

Seit der Jahrtausendwende beschäftigt sich Faraġ überwiegend mit der Entwicklung der islamischen Religionspädagogik. Im orientalischen Raum wird großer Wert auf seine Meinung zur Reform und Bewertung von Curricula an der al-Azhar im Allgemeinen gelegt. Sein pädagogischer Einsatz ist nicht nur auf Ägypten begrenzt, vielmehr engagiert er sich in vielen islamischen Regionen, in mehreren Ländern Afrikas, Asiens und Osteuropas.

So war er in Ägypten ein aktives Mitglied zahlreicher Kommissionen, wie z. B.:

- Der Kommission für die wissenschaftlichen Aktivitäten „*laġnat al-anšīṭa al-ʿilmiyya*“ im Fach „Curricula und Lehrmethoden“ an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar (von 1999 bis 2000).
- Der Kommission für die Anerkennung von Privatschulen „*laġnat iʿtimād al-madāris al-ḥāṣṣa*“ (von 2009 bis 2010).
- Der Aufsichtskommission für Zentren der Kompetenzpädagogik „*laġnat al-murāqaba li-marākiz at-taʿhīl at-tarbawī*“ in Assiut und Luxor (seit 2010).
- Der Reformkommission für die azharitische Bildung „*laġnat iṣlāḥ at-taʿlīm al-azharī*“ sowie des Amts für die Qualität der Bildung an der Universität al-Azhar „*maktab ḡawdat at-taʿlīm bi-ġāmiʿat al-azhar*“.

Außerdem beteiligte Faraġ sich aktiv an der Abfassung des Lehrerhandbuchs „*dalīl al-muʿallim*“ für die azharitischen Schulphasen und führte im Jahr 2013 zwei Schulungen für die Lehrer der azharitischen Vorbereitungsschulphase über die Lehrmethoden der arabischen Sprache durch. Zudem nahm er am Programm für die Entwicklung der Ziele des IRU und des Projekts „Bewertung der islamischen Religionslehrer in Ägypten/ *taqwīm muʿallimī at-tarbiya ad-dīniyya al-islāmiyya fī miṣr*“ teil. Zurzeit ist er der Vorsitzende einer Arbeitsgruppe beim „Internationalen Institut für das islamische Denken/ *al-maʿhad al-ʿālamī li-l-fikr al-islāmī*“, das für die Gestaltung des IRU in der voruniversitären Bildung „*at-taʿlīm qabl al-ġāmiʿī*“ zuständig ist.⁴⁶⁸

Was sein wissenschaftliches Engagement im Ausland betrifft, so konnte Faraġ durch seine aktive Tätigkeit einen hohen Stellenwert einnehmen und gilt derzeit als einer der renommierten Islam-Pädagogen. Insbesondere sind seine Einsätze an der Fakultät für Erziehungswissenschaft in Salala (Sultanat Oman) hervorzuheben. Bspw. war er ein Mitglied folgender Kommissionen:

⁴⁶⁸ Internationales Institut für islamisches Denken, vgl. <http://www.iiit.org/> [Stand 09. Januar 2015].

- Kommission für die Aufsicht über die Aktivitäten „*lağnat al-išrāf ‘ala al-anšīta*“ an der Fakultät für Erziehungswissenschaft in Salala (von 2000 bis 2001).
- Kommission für die Bewertung der neuen Lehrer „*taqwīm al-mu‘allimīn al-ğudud*“ an der Fakultät für Erziehungswissenschaft in Salala (zwischen 2000 und 2001).
- Betreuungskommission vom pädagogischen Verein „*lağnat al-išrāf ‘ala an-nādī at-tarbawī*“ an der Fakultät für Erziehungswissenschaft in Salala (von 2002 bis 2004).
- Kommission für die Bewertung der Klausurfragen „*lağnat taqwīm as’ilat al-imtiḥānāt*“ an sechs Fakultäten in Oman (2003).
- Kommission für die Bewertung eines vorgeschlagenen Entwurfs mit dem Ziel, die Leistung der Studentinnen in der geisteswissenschaftlichen sowie naturwissenschaftlichen Sektion an der Fakultät für Erziehungswissenschaft zu steigern.
- Kommission, die vom Dekan der Fakultät für Erziehungswissenschaft in Salala gegründet wurde, um den Entwurf für die Entwicklungsstrategie der pädagogischen Philosophie in Oman zu begutachten.
- Zwei Kommissionen für die Bewertung der Kompetenzpädagogik bei den neuen Lehrerkandidaten, insbesondere auf dem Gebiet der islamischen Erziehung (2003 u. 2006).

Darüber hinaus nahm Farağ an der Gestaltung einer Schulung für die Lehrer des IRU und der arabischen Sprache teil, die durch die ISESCO⁴⁶⁹ in Partnerschaft mit der UNESCO⁴⁷⁰ in Bangladesch im 2003 stattfand. Ebenfalls beteiligte er sich an der Erstellung eines Entwurfs mit dem Titel „Vision über die Einführung der ökologischen Werte in die Curricula des IRU in der Grundschulphase/ *taṣawur ‘an taḍmīn al-qiyam al-bī‘iyya fī manḥağ at-tarbiya al-islāmiyya bi-l-ḥalaqa al-ūla mina at-ta‘līm al-asāsī*“ an der Fakultät für Erziehungswissenschaft in Salala/ Sultanat Oman am 10. und 11.12.2005.

Im Angesicht dieser biographischen Darstellung könnte Farağ als ein gefragter und angesehener Islampädagoge auch außerhalb Ägyptens bezeichnet werden. Farağs besonderes Interesse gilt dem IRU sowie der Unterrichtung der arabischen Sprache für die Nicht-Arabisch-Muttersprachler. Er versucht stets seine Arbeit an ausländisches pädagogisches Denken anzuknüpfen. Der Reiz dieser biographischen Darstellung lag jedoch in dem Versuch, den Pädagogen zu definieren, dessen Dissertation hier abgehandelt wird, um dadurch seine aktuelle wissenschaftliche Tätigkeit etwas näher kennenzulernen.

⁴⁶⁹ ISESCO ist die Abkürzung von “Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization”, vgl. <http://www.isesco.org.ma/index.php?lang=en> [Stand 09. Januar 2015].

⁴⁷⁰ UNESCO ist die Abkürzung von “United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization”, vgl. <http://en.unesco.org/> [Stand 09. Januar 2015].

5.1.4 Seine Motive für die Abfassung der Arbeit

Das wesentliche Motiv für die Wahl des Themas seiner Arbeit lag für Faraġ vor allem an dem unverkennbaren Widerspruch zwischen den Zielen bzw. den Inhalten des vorhandenen IRU-Curriculums an den azharitischen Grundschulen und den allgemeinen Bildungszielen der al-Azhar. Nach der Meinung von Faraġ sind die Inhalte des IRU an den azharitischen Grundschulen schlicht aus dem Curriculum des öffentlichen Schulsystems übernommen worden und können daher keine Grundlage für die religiöse Bildung in den nächsten azharitischen Schulphasen bieten. Grund dafür ist, dass sich die Bildungsziele der al-Azhar von den Bildungsansätzen des öffentlichen Bildungssystems erheblich unterscheiden. Um den Unterschied zwischen den beiden Schulsystemen hervorzuheben, wurde an den azharitischen Grundschulen das Fach Koran-Memorieren eingeführt.⁴⁷¹ Über dieses Motiv hinaus nahm Faraġ drei Umgebungsaspekte, die für die Gestaltung seines Curriculums eine zentrale Rolle spielen, in Betracht. Dazu gehören die Charakteristika der islamischen Erziehung „*ṭabīʿat at-tarbiya al-islāmiyya*“, der Charakter der ägyptischen Gesellschaft „*ṭabīʿat al-muġtamaʿ al-miṣrī*“ im Hinblick auf ihre Merkmale und Probleme sowie die Entwicklungsbedürfnisse der Schüler „*maṭālib nimuw at-talāmīd*“ in diesem Alter.⁴⁷² Faraġ plädierte daher für eine kumulative Entwicklung „*nimwu tarākumī*“ der religiösen Begriffe in der voruniversitären Bildung, welche anhand des IRU bereits in den Grundschulen erörtert werden sollten. So sollte jede Bildungsphase die Schüler altersgemäß auf die nächste Bildungsphase vorbereiten.⁴⁷³ Faraġ untersuchte viele Studien, welche diese Fragestellung aufwarfen und zu gleichem Ergebnis kamen.⁴⁷⁴ Es bestehe ein großer Mangel an den vermittelnden religiösen Begriffen im vorhandenen Curriculum des IRU an den azharitischen Grundschulen. Die Schüler können anhand dieser Inhalte nicht auf die darauffolgende Schulphase vorbereitet werden. Das vornehmliche Ziel seiner Dissertation besteht daher in der Erstellung eines Curriculums, das für die azharitischen Grundschulen geeignet ist und die Grundlage der religiösen Bildung bieten kann.⁴⁷⁵

⁴⁷¹ Zu den Bildungszielen des IRU an den modernen Schulen in Ägypten, vgl. die Übersetzung S. 2.

⁴⁷² Vgl. ebd. S. 8.

⁴⁷³ Vgl. ebd. S. 1.

⁴⁷⁴ Vgl. ebd. S. 5.

⁴⁷⁵ Vgl. ebd. S. 7 f.

5.2 Zum Werk von Farağ

5.2.1 Inhaltlicher Überblick

Als eine Veranlassung für die Reform der Lehrinhalte des IRU an den azharitischen Grundschulen in Ägypten wurde die Dissertation von Maḥmūd ‘Abdu Aḥmad Farağ laut seinen eigenen Angaben im Jahr 1997 verfasst. Bereits der Titel dieser Arbeit *„Ein vorgeschlagenes Curriculum für den islamischen Religionsunterricht an den azharitischen Grundschulen und sein Einfluss auf die Entwicklung der religiösen Begriffe bei den Lernenden sowie auf ihre Einstellung zum Lehrstoff“*⁴⁷⁶ deutet auf ihr Anliegen hin. Es wird hier darauf hingewiesen, dass die zur Analyse vorliegende Dissertation nicht publiziert worden ist und sich in der Bibliothek der Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft an der al-Azhar Universität in der arabischen Originalsprache befindet. Wichtig ist, dass ich nach meiner gründlichen Recherche und dem persönlichen Kontakt zu dem Verfasser festgestellt habe, dass keine Rezensionen bzw. Artikel zu dieser Arbeit veröffentlicht wurden. Der Verfasser teilte mir am 15.02.2016 schriftlich mit, dass das von ihm vorgeschlagene Curriculum zurzeit nicht eingeführt werden kann und berichtete von folgenden Gründen:

„Erstens: Al-Azhar lehnte die Einführung meines vorgeschlagenen Curriculums ab, weil in Ägypten momentan zwischen Theorie und Praxis extrem getrennt wird, d. h. die verfassten wissenschaftlichen Arbeiten finden auf dem praktischen Gebiet keine Anwendung. Zweitens: Vor zwei Jahren bildete al-Azhar eine Kommission Namens „Kommission der Bildungsreform“ (lağnat iṣlāḥ at-ta’līm), die vor allem folgende Aufgaben hatte: 1- Prüfung der azharitischen Schulbildungsphasen (Primär-, Vorbereitungs- und Sekundarstufe), 2- Bewertung der azharitischen Bildungscurricula. Die Kommission erfüllte die Aufgaben in der Vorbereitungs- und Sekundarstufe im Lichte der bereits erwähnten Ziele. Ich diskutierte vor kurzem mit dem Prorektor der Uni-al-Azhar darüber, dass eine Kommission gebildet werden sollte, um die Inhalte des IRU sowie der Lehrbücher der arabischen Sprache in der azharitischen Grundschulbildung zu evaluieren, jedoch wurde es bis heute nicht in die Wege geleitet. Zusammenfassend führe ich den Grund der Hindernisse von Evaluation bzw. Entwicklung der Lehrinhalte in der voruniversitären Schulbildung auf folgendes zurück: 1) Aufklärungsmangel im Hinblick auf die Nutzung der Forschungsarbeiten (Master- und Doktorarbeiten) und deren Umsetzung in der praktischen voruniversitären Schulbildung. 2) Risikobefürchtung der Zuständigen an al-Azhar vor der Übernahme einer Verantwortung. D. h. in der in Ägypten verbreiteten Bildungspolitik, gleich ob es sich dabei um die azharitische oder säkulare Bildung handelt, fürchten sich die Beamten vor jeglicher Reform bzw. neuer Forschung, weil sie zur Verantwortung gezogen werden könnten.“⁴⁷⁷

⁴⁷⁶ Manḥağ muqṭaraḥ fī at-tarbiyya ad-dīniyya al-islāmiyya li-talāmīd al-marḥala al-ibtidā’iyya al-azhariyya wa-aṭaruḥu fī tanmiyat al-mafāhīm ad-dīniyya wa-l-ittigāḥāt naḥwa al-mādda. Die Dissertation wurde von Prof. Dr. Faṭḥī ‘Alī Yūnus und Prof. Dr. Sāmī Maḥmūd ‘Abdullāh im Fach Curricula und Lehrmethoden „qism manāhiğ wa-turuq at-tadrīs“ an der Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar betreut. Es ist darauf hinzuweisen, dass der Titel der Dissertation auf einigen Webseiten zu finden ist. Es handelt sich dabei um eine universitäre Liste der wichtigen (publizierten sowie unpublizierten) Masterarbeiten und Dissertationen. Vgl. hier bspw. <http://www.minshawi.com/node/699>; <http://drasat.info/الرسائل-الجامعية-في-جامعة-الأزهر-في-مصر>; <http://www.startimes.com/?t=1709632> [Stand 12. November 2015].

⁴⁷⁷ Vgl. das persönliche Schreiben von Farağ in Arabisch. Anhang der vorliegenden Arbeit, S. 193 f.

Farağ ließ zwei Werke publizieren, in denen einige Ausschnitte bzw. Kapitel seiner Dissertation vorhanden sind.⁴⁷⁸ Er greift in seiner Dissertation auf zwei unterschiedliche Vorgehensweisen zurück. Zum einen stellt er den theoretischen Prozess für die Erstellung des erstrebten Curriculums in den Vordergrund. Zum anderen wird dessen Lehrplan in einem empirischen Verfahren mit einigen ausgewählten Schülern erprobt, um festzustellen, inwiefern das vorgeschlagene Curriculum mit seiner Zielsetzung übereinstimmt.

Die Arbeit besteht aus ca. 750 A4-Seiten, die grob in drei Teile gegliedert sind. Der erste Teil (S. 1–231) beinhaltet die Abhandlung des Hauptthemas. Im zweiten Teil (S. 231–548) befindet sich der Anhang, wobei Tabellen, Diagramme und Abbildungen getrennt in im Inhaltsverzeichnis nummeriert werden und den Gegenstand des dritten Teils bilden (S. 5–209).

Der Hauptteil ist in insgesamt sechs Kapitel aufgeteilt. *Das erste Kapitel* geht auf die Beschreibung der Problemstellung sowie der Forschungsmethode der Dissertation ein. Nach dem Vorwort des Verfassers liefert der erste Abschnitt einen allgemeinen Überblick über die Bildungsphilosophie und -ziele der al-Azhar. Weiterhin werden im zweiten Abschnitt die allgemeinen Grundlinien bzw. Ziele der azharitischen Grundschulbildung in Ägypten erläutert. Der dritte Abschnitt enthält eine kurze Zusammenfassung über die bereits vorhandenen Inhalte des IRU an den azharitischen Grundschulen. Abschließend werden Problemstellung, Ziele, Prämisse, Forschungsmethode, empirisches Forschungsdesign, Forschungsinstrumente, Vorgehensweise im empirischen Teil sowie die Definition von zentralen Termini der Arbeit erörtert.

Das zweite Kapitel bietet einen Überblick über den allgemeinen Forschungsstand auf dem religionspädagogischen Gebiet. Das heißt, sowohl für die arabische als auch für die fremdsprachige Literatur. Dieses Kapitel beschreibt die Entwicklungsmethoden sowie die Auswertung von Curricula des RU anhand einiger ausgewählten Werke im Hinblick auf seine Anwendbarkeit.

Das dritte Kapitel erläutert die Aufbaukriterien und –methoden eines Curriculums für den IRU an den azharitischen Grundschulen und liefert einige auf dem pädagogischen Forschungsgebiet bekannte moderne Methoden, die für die Erstellung von Curricula von Bedeutung sind. Im selben Kapitel erfolgt eine Verteilung sowie Systematisierung von ausgewählten religiösen Begriffen, die von Farağ zusammengestellt worden sind und anhand

⁴⁷⁸ Diese sind: Maḥmūd ‘Abdū Aḥmad Farağ; Muṣṭafā ‘Abullāh Ibrāhīm: *Al-Mafāhīm ad-dīniyya al-islāmiyya wa-’usus takwīnīhā* [Die religiösen islamischen Begriffe und die Grundlagen ihrer Bildung]. Jedda 2011; Farağ, Maḥmūd ‘Abdū Aḥmad; Yūnis, Fathī ‘Alī; Ibrāhīm, Muṣṭafā ‘Abullāh: *At-Tarbiya ad-dīniyya al-islāmiyya baina al-aṣāla wa-l-mu‘āṣara* [Islamischer Religionsunterricht zwischen Ursprünglichkeit und Gegenwart]. Kairo 1999.

entsprechender Lehrmethodik den Lernenden im Grundschulalter vermittelt werden sollten. Demzufolge stellt er die Inhaltsfelder des IRU an den azharitischen Grundschulen anhand dieser ausgewählten Begriffe vor.

Im vierten Kapitel untersucht Farağ gründlich die vorhandenen Inhalte des IRU an den azharitischen Grundschulen, um festzustellen, inwiefern sich die von ihm festgelegten religiösen Begriffe in diesen Inhalten wiederholen und erörtert werden. Ergänzend erstellt er im selben Kapitel eine Begriffsmatrix „*maṣfūfat al-maṣāhīm*“ der religiösen Begriffe in tabellarischer Form auf. Er teilt diese in von ihm bereits festgelegte Themenfelder auf, die die Basis seines vorgeschlagenen Curriculums bilden sollen. Ferner sollen ein Lehrplanentwurf des gewünschten Curriculums erstellt und daraus einige Lehreinheiten aufgebaut, begutachtet und im Unterricht mit einigen für die Untersuchung ausgewählten Schülern (Probanden) erprobt werden. Was die Evaluation der Probanden anbelangt, so werden anschließend einige entsprechende Prüfungsmuster der jeweiligen ausgewählten Schulklasse erstellt, um die Erlernbarkeit der von ihm bestimmten religiösen Begriffe durch die Schüler zu prüfen. Zuvor werden ein Aufbaurahmen bzw. -kriterien und dimensionale Ziele dieser Prüfungen definiert.

Das fünfte Kapitel erschließt sowohl die groben als auch die ausführlichen Untersuchungsergebnisse für die Analyse der Lehrinhalte des IRU an den azharitischen Grundschulen sowie die Ergebnisse der empirischen Untersuchung von den ausgewählten Lehreinheiten des gewünschten Curriculums. Es werden weiterhin die erlangten Ergebnisse zu Ansätzen zusammengestellt, die aus der Sicht von Farağ für die Zukunftsperspektiven eines IRU von Bedeutung sein und einen Beitrag zur Entwicklung des IRU in der azharitischen Grundschule leisten sollen.

Das sechste Kapitel umfasst eine Darstellung der innerhalb seiner Arbeit angewendeten arabischen sowie fremdsprachigen Literatur.

Im Anhang der Arbeit von Farağ befinden sich die von ihm vollständig erstellte Begriffsmatrix, welche er für den Aufbau eines Lehrplanentwurfs eines IRU in der voruniversitären Bildung bestimmt. Des Weiteren umfasst der Anhang den Lehrplan für den IRU an den azharitischen Grundschulen, die erprobten Lehreinheiten, die erstellten Prüfungsmuster und Prüfungsergebnisse der Schülerprobanden. Am Ende befindet sich ein Verzeichnis für alle in der Arbeit verwendeten Tabellen, Diagramme und Abbildungen.

5.2.2 Zu den Quellen seiner Dissertation

Die Dissertation von Faraĝ fußt auf einer umfangreichen bibliographischen Auflistung, die im überwiegenden Teil arabischsprachige Fachliteratur enthält. Dabei stellt er den Koran und die Sunna im Literaturverzeichnis in den Vordergrund. An dieser Stelle ist anzumerken, dass es für das sunnitische Schrifttum sehr geläufig ist, den Koran und die Sunna in den Vordergrund zu stellen. Es wird sich jedoch nicht mit den beiden Quellen begnügt, sondern vielmehr wird das traditionelle islamische Schrifttum bei der Forschung oft in Betracht gezogen.

Bei näherer Betrachtung der bibliographischen Auflistung von Faraĝ entsteht der Eindruck, dass die Suche nach den Quellen, die sich mit dem Thema unmittelbar befassen, einer der wichtigsten Faktoren für Faraĝ war. Er befasst sich sowohl mit theoretischen als auch mit empirischen Arbeiten auf dem Gebiet der Pädagogik im Allgemeinen sowie auf dem Gebiet der islamischen und nichtislamischen Religionspädagogik im Besonderen. Die Bearbeitung der empirischen Untersuchungen dient dazu, die quantitativ gewonnenen Untersuchungsergebnisse, für die qualitative Deskription vorzubereiten. Da es sich in der Arbeit von Faraĝ um eine erhebliche Anzahl an bearbeiteten Quellen handelt, unterteilte er sie bei seiner Bearbeitung entsprechend den Forschungszielen seiner Arbeit in Kategorien. Er ordnete sie im Hinblick auf die nachstehenden Aspekte:

„Arbeiten, die sich mit der Evaluation des Curriculums eines IRU befassten, Arbeiten, die sich mit der Entwicklung des Curriculums eines IRU befassten, Arbeiten, die sich mit der Festlegung der religiösen Begriffe sowie der Begriffsmatrix befassten und Arbeiten, die sich mit den religiösen Tendenzen und Werteerziehung bei den Schülern befassten.“⁴⁷⁹

Der Darlegung der einschlägigen Literatur gemäß diesen vier Aspekten widmete Faraĝ das ganze zweite Kapitel, das etwa 36 Seiten enthält. An dieser Stelle ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass ich es aufgrund des erheblichen Umfangs der Dissertation für irrelevant halte, dieses Kapitel komplett ins Deutsche zu übersetzen. Ich begnüge mich mit der Übersetzung der wichtigsten Ergebnisse vorhergehender Untersuchungen, die Faraĝ am Ende des zweiten Kapitels zusammengestellt hat.⁴⁸⁰ Die Ergebnisse dieser ausgewählten Quellen sind für das vorhandene Thema sehr bedeutsam, denn dadurch werden für Faraĝ besonders wichtige Probleme der vorhandenen Inhalte des IRU an den azharitischen Grundschulen erhellt. Als wesentlich pädagogisch und didaktisch orientierte Quellen führte er in diesem Zusammenhang

⁴⁷⁹ Die Übersetzung S. 13.

⁴⁸⁰ Vgl. ebd. S. 13 f.

mehrere Arbeiten auf, wie z. B. die Arbeiten von: Ġazāla (1991),⁴⁸¹ Fāyid (1976),⁴⁸² Abū ‘Arāyis (1984),⁴⁸³ Abū Zīna (1991),⁴⁸⁴ Abdulḥamīd (1982),⁴⁸⁵ Tawfīq (1993),⁴⁸⁶ etc. Bei der Konzipierung des Curriculums beruft sich Faraġ im Vergleich zu vielen anderen Pädagogen im arabischsprachigen Raum ungewöhnlicherweise auf eine beträchtliche Reihe von englischsprachigen Quellen, die für die verschiedenen Themen der westlichen Pädagogik von Bedeutung sind.⁴⁸⁷

5.2.3 Zu Vorgehensweise und Methoden

Um dem bereits benannten Ziel der Untersuchung nachzugehen, stellt Faraġ einige Fragestellungen in den Mittelpunkt seines Forschungsinteresses, welche im Großen und Ganzen das Gerüst seiner Untersuchung bilden. Demzufolge berührt das Ziel seiner Arbeit folgende Fragestellungen:

„1. Wird eine Rangordnung hinsichtlich der Bedeutungstiefe der religiösen Begriffe in der azharitischen voruniversitären Bildung in Betracht gezogen? 2. Welche religiösen Begriffe könnten für die voruniversitäre Bildung vorgeschlagen werden? 3. Wie sieht das erstellte Curriculum an den azharitischen Grundschulen im Hinblick auf die bisherige Begriffsverteilung aus? 4. Welchen Einfluss hat die Unterrichtung einer Einheit des erstellten Curriculums in der jeweiligen ausgewählten Schulklasse auf die Vermittlung der religiösen Begriffe bei den Schülern? 5. Welchen Einfluss hat die Unterrichtung einer Einheit des erstellten Curriculums in den ausgewählten Schulklassen auf die Einstellung der Schüler zum Lehrstoff des Unterrichts.“⁴⁸⁸

⁴⁸¹ Ġazāla, Ša‘bān ‘Abdulqādir: Al-Mahārāt al-asāsiyya li-l-luġa al-‘arabiyya lada talāmīd al-marḥala al-ibtidā’iyya bi-l-azhar [Die grundlegenden Kompetenzen der arabischen Sprache bei den Schülern an den Grundschulen von al-Azhar]. At-Tarbiya: Eine Zeitschrift der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar. Ausgabe 22/1991.

⁴⁸² Fāyid, ‘Abdussalām Ibrāhīm: Taṭwīr at-ta‘līm al-ibtidā’ī al-azharī fi miṣr (1908-1974) [Die Entwicklung der azharitischen Grundschulbildung in Ägypten (1908-1974)]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar. Kairo 1976.

⁴⁸³ Abū ‘Arāyis, Naġāḥ Ḥussain: Ru’yat al-mas’ūlin ‘an at-ta‘līm al-azharī li-t-ta‘līm al-asāsī wa-imkānāt taṭbīqihī fi al-ma‘āhid al-azhariyya [Die Vision der Zuständigen über die azharitische Bildung zur Primärbildung und deren Einführungsmöglichkeiten in die azharitischen Institute]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar. Kairo 1984.

⁴⁸⁴ Badr, Abū Zīna, ‘Aṭīf: Ārā’ al-ābā’ wa-l-mu‘allimīn wa-mudīrī al-ma‘āhid wa-ḥubārā’ at-tarbiya ḥawla ahdāf at-ta‘līm al-ibtidā’ī al-azharī [Die Meinungen von Eltern, Lehrern, Leitern der Institute und Pädagogen über die Bildungsziele in der azharitischen Grundschulbildung]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät der Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar, Kairo 1991.

⁴⁸⁵ Muḥammad, Muḥammad ‘Abdulḥamīd: Dirāsāt ba’d muškilāt at-ta‘līm al-ibtidā’ī al-azharī wa-aṭariḥā ‘ala kafā’atihi ad-dāḥiliyya [Untersuchung einiger Probleme der azharitischen Grundschulbildung und ihr Einfluss auf deren innere Qualität]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar, Kairo 1982.

⁴⁸⁶ Tawfīq, Ḥasanīn: Dirāsa taḥlīliyya li-muqarrarāt at-tarbiya ad-dīniyya ḥilāl marḥalatai at-ta‘līm al-asāsī (ibtidā’ī wa-ī’dādī) wa-t-ta‘līm at-tānawī [Analytische Untersuchung der Curricula des Religionsunterrichts in den beiden Primärschulphasen (Grund- und Mittelphase) und der Sekundarschulphase]. Kairo 1993.

⁴⁸⁷ Vgl. Bruner, J. S.: The process of Education. New York 1960; Good, V. C.: Dictionary of Education. New York 1989; Gagne, N. H. L.: The Education of Learning. New York 1963; Holsti, O. R.: Content analysis for the social sciences and humanities. New York 1994; Dempsey, John V.; and others: The Concept Matrix as a Cognitive Strategy: An Interpretive Inquiry into Concept Training. Albania, Erik 1990.

⁴⁸⁸ Die Übersetzung S. 7 f.

An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass einer der Hauptgründe für die Auswahl der Arbeit von Farağ für meine Dissertation darin lag, dass er Fragen aufgreift, die für die moderne Religionspädagogik von Bedeutung sind und das Interesse der westlichen Pädagogen berühren. Die Fragestellungen 1 bis 5 sind für die Fragestellung meiner Arbeit äußerst wichtig. Die kumulative Vermittlung der religiösen Inhalte im IRU anhand der religiösen Begriffe entsprechend dem Kindesalter, worauf Farağ den Fokus in seiner Arbeit legt, gilt als einer der wichtigsten Aspekte in der modernen Pädagogik. Im Wesentlichen erklären die von Farağ gestellten Fragen, wie ein IRU gestaltet werden sollte und welche Zielsetzungen in diesem Kontext verfolgt werden. Sie gelten daher als Gerüst sowohl für die islamische als auch nichtislamische Religionspädagogik.

Da Farağ auf die Erstellung eines neuen Curriculums für den IRU an den azharitischen Grundschulen zielt, welches die bereits vorgestellten Probleme beheben soll, sieht er die analytisch-deskriptive und die empirische Methode für seine Arbeit am geeignetsten.⁴⁸⁹ Die Tatsache, dass Farağ solche Forschungsmethoden in seiner Arbeit heranzieht, betrachte ich als eine Art Symbiose zwischen der ägyptischen und westlichen Religionspädagogik, was für mich ebenfalls eine Anregung darstellte, um seine Arbeit zu untersuchen.

Die analytisch-deskriptive und die empirische Methode stehen dabei zueinander in einem komplementären Verhältnis. D. h. zum einen wird die analytische Methode für die Untersuchung der vorhandenen Lehrpläne des IRU an den azharitischen drei Schulphasen (Primär-, Vorbereitungs- und Sekundarstufe) herangezogen. Farağ zielt damit auf die Durchsicht der enthaltenen religiösen Begriffe in der voruniversitären Bildung. Sein Ziel dabei ist es, festzustellen, welche religiösen Begriffe der Lehrplan des IRU in den azharitischen Grundschulen beinhalten soll.⁴⁹⁰ Die Deskription bezieht sich auf die Untersuchung einiger Arbeiten, die dem Aufbau und der Unterrichtung eines Curriculums des IRU einschlägige Methoden anbieten. Nach der Festlegung der religiösen Begriffe sowie deren Begriffsmatrix verwendete Farağ für den Aufbau des Curriculums die Methode der Concept-Maps,⁴⁹¹ wobei er für die Vermittlung dieser Begriffe die Theorien von Gagné, Klausmeier und seinen Kollegen, Ausubel, Bruner sowie von Denise und seinen Kollegen hervorgehoben hat.⁴⁹²

⁴⁸⁹ Vgl. ebd. S. 8.

⁴⁹⁰ Vgl. ebd. S. 8 f.

⁴⁹¹ Vgl. ebd. S. 20 ff.

⁴⁹² Vgl. ebd. S. 25-30.

Zum anderen besteht die empirische Vorgehensweise darin, dass einige Lehreinheiten des erstellten Curriculums in den drei ausgewählten Schulklassen einer azharitischen Grundschule erprobt und geprüft werden.⁴⁹³ Diese Vorgehensweise stellt Farağ in folgenden Schritten vor:

„1. Darstellung der Vorgängerforschungen, die sich mit den Studien von Begriffen befassten, um dadurch von den Forschungsmethoden auf diesem Gebiet zu profitieren. Außerdem sollen dadurch die Entwicklungsmethoden und Charakteristika der religiösen Begriffe erörtert werden. 2. Untersuchung von Aufbaugrundlagen des Curriculums für den IRU an den azharitischen Grundschulen basierend auf den nachstehenden Aspekten: (Die Entwicklungsbedürfnisse der Schüler und ihrer religiösen Empfindung an den azharitischen Grundschulen, die Merkmale der ägyptischen Gesellschaft und ihre Probleme und die Beschaffenheit der religiösen Kindererziehung im Islam). 3. Untersuchung der Methodik der Concept-Maps und deren Anwendung bei der Zusammenstellung eines IRU-Curriculums an den azharitischen Grundschulen. 4. Erstellung einer religiösen Begriffsliste, die in den religiösen Lehrfächern in der azharitischen Vorbereitungs- und Sekundarstufe enthalten sind. Dies soll durch die Untersuchung der Inhalte der religiösen Lehrfächer geschehen. 5. Analyse der Inhalte des IRU in der azharitischen Grundschulphase in Hinblick auf die bereits erstellte Begriffsliste, um die weitergehende Vertiefung und Ordnung der religiösen Begriffe zu prüfen. 6. Anhand der Analyseergebnisse von Inhalten wird eine Begriffsmatrix der notwendigen religiösen Begriffe für die drei azharitischen Schulphasen gebildet. Dabei muss darauf geachtet werden, dass in dieser Matrix der Beständigkeitsaspekt sowie das Prinzip der Sequenzialität der Begriffe berücksichtigt werden. Hiernach wird diese Matrix einer Gruppe von Fachleuten vorgelegt, um Folgendes zu beurteilen: (1- Die Angemessenheit der Verteilung von Begriffen in der Matrix für die drei Schulphasen. 2- Inwiefern sind diese religiösen Begriffe für die Vorbereitung der Schüler auf die nächsten Schulphasen von Bedeutung). 7. In Hinblick auf diese Begriffsmatrix wird ein IRU-Curriculum für die azharitischen Grundschulen gebildet und einer Gruppe von Juroren vorgelegt, um seine Zulässigkeit zu prüfen. 8. Die Bildung von drei Lehreinheiten aus dem erstellten Curriculum und die Erprobung dieser Einheiten in den letzten drei Schulklassen der azharitischen Grundschulen. Wohlwissend, dass lediglich die letzten drei Schulklassen an den azharitischen Grundschulen ausgewählt wurden, weil in den ersten drei Schulklassen nur das Erlernen vom Lesen und Schreiben im Vordergrund stehen, und es daher unangebracht zu sein scheint, mit ihnen diesen Versuch durchzuführen. 9. Die Erstellung einer Prüfung für die jeweilige ausgewählte Schulklasse, um das Erlernen der religiösen Begriffe bei den Schülern zu prüfen. 10. Anlegung eines Maßstabs, um die Einstellung der Schüler zum Lernen im IRU zu charakterisieren. 11. Die Praxis der Studie und die Beobachtung von Ergebnissen und deren Erläuterung sollen schließlich erfolgen.“⁴⁹⁴

⁴⁹³ Vgl. ebd. S. 9.

⁴⁹⁴ Ebd. S. 10 f.

6 Kommentar zum Curriculum von Faraġ

6.1 Kommentare zum jeweiligen Inhaltsfeld, Zielsetzung und Bewertung des Modells von Faraġ

Im folgenden Beitrag wird das Curriculum von Faraġ im Kontext einiger von mir erstellter Kriterien kommentiert. Ziel dabei ist es, den Lesern einen deutlichen Überblick darüber zu bieten. Darüber hinaus soll festgestellt werden, inwiefern das von Faraġ angebotene Curriculum einen Beitrag für den Aufbau der Religiosität der Schüler im Grundschulalter leistet und wie er sich bei der Erstellung des Curriculums mit der Moderne auseinandersetzt. Faraġ teilte das Curriculum in sechs Inhaltsfelder in anschaulicher Weise auf, welche den Inhalt seines Curriculums und den Gegenstand meines Kommentars darstellen. Diese sind:

1. die islamische Glaubenslehre „*‘aqīda*“,
2. die gottesdienstlichen Handlungen „*al-‘ibādāt*“,
3. die zwischenmenschlichen Handlungen „*al-mu‘āmalāt*“,
4. die islamische Ethik und Werte „*aḥlāq wa-qiyam islāmiyya*“,
5. die prophetische Biographie „*as-sīra*“,
6. die bedeutenden Persönlichkeiten im Islam „*ṣaḥṣiyyāt islāmiyya*“.

Wie bereits erwähnt, basiert mein Kommentar auf einigen Kriterien bzw. Schritten, die ich für jedes Inhaltsfeld in der jeweiligen Schulklasse einsetzen werde. Ich werde zunächst eine kurze Einführung in das jeweilige Inhaltsfeld geben und die von Faraġ vorangestellten Lernziele und Entwicklungstendenzen für jede Schulklasse ausdiskutieren. Ein solcher Prozess führt zwangsläufig zum nächsten Schritt, nämlich zu erörtern, welche Mängel Faraġ in diesem Zusammenhang in den vorhandenen Inhalten des IRU der azharitischen Grundschulbildung feststellte und wie er aufgrund dieser Mängel die Themen des Inhaltsfelds in dieser Form gestaltete. Folglich wird beschrieben, was das Inhaltsfeld genau beinhaltet und was von Faraġ in diesem Kontext in den Fokus gerückt wird. In Bezug auf den Inhalt des Inhaltsfelds führe ich aus, was ich an diesen von Faraġ vorgestellten Inhalten angebracht bzw. von Bedeutung finde. Anschließend an diese Beschreibung mache ich gegebenenfalls in einer kritischen und auswertenden Weise auf die Mängel bzw. auf die fehlenden religiösen Themen, die insbesondere für die westliche Pädagogik wichtig sind, aufmerksam. Da der Koran und die Sunna unter muslimischen Theologen als Primärquellen angesehen werden, werden die zu den behandelten

Themen im Inhaltsfeld gegebenenfalls passenden erzieherischen Beispiele und Geschichten aus diesen zwei Quellen der Gegenstand des letzten Schrittes sein.

6.1.1 Die islamische Glaubenslehre „*al-‘aqīda*“

Der IRU soll unter anderem die Grundlagen für die Herausbringung eines gläubigen Menschen „*insān mu‘min*“ schaffen, eine enge Beziehung zwischen den Schülern und dem Schöpfer „*ḥāliq*“ herstellen und die Schüler in die Praxis der islamischen Glaubensgrundsätze im Alltag einführen.⁴⁹⁵ Im Grundschulalter sind die Kinder extrem neugierig und nehmen den Lehrstoff meistens emotional wahr. Deshalb könnte diese Fähigkeit in diesem Falle genutzt werden, um durch sie wesentliche dogmatische Themen bzw. Begriffe zu fördern, wie z. B. die feste Überzeugung vom Dasein eines einzigen Gottes „*tauḥīd*“⁴⁹⁶ und sein Wirken in der Schöpfung „*san‘atuhu fī al-ḥalq*“, die Engel, die Offenbarungsschriften, die Gesandten, der jüngste Tag, die Vorherbestimmung Gottes sowie alle weitere verborgene Dinge „*ḡaibiyāt*“.⁴⁹⁷

6.1.1.1 Unterrichtsziel dieses Inhaltsfelds bei Faraḡ

Die bereits erwähnten Begriffe sieht Faraḡ als Leitperspektiven für dieses Inhaltsfeld an. Sie sollten seiner Meinung nach unter anderem im Einklang mit der koranisch-islamischen Tradition bedacht und alters- und erfahrungsbedingt anhand von Beispielen im IRU erörtert werden. Als entscheidend für die religiöse Bildung sieht Faraḡ an, dass die Schüler mit den dogmatischen Themen so früh wie möglich bekannt gemacht werden, denn dies bildet die Grundlagen aller weiteren Inhaltsfelder im IRU.⁴⁹⁸

So meint er:

„Dazu gehören bspw. die Erläuterung des Gotteswesens und seiner Eigenschaften „*dātu-l-llāh wa-ṣifātuhu*“. Dies bedarf einer genauen Erklärung des Begriffs *ulūhiyya* (Gottheit), der Beschreibung unseres großen Bedürfnisses nach einem Gott, der für die Angelegenheiten der Menschheit und des Universums sorgt und sie organisiert sowie der Aufklärung darüber, wie die Abrechnung der Geschöpfe vor Gott erfolgen wird. Welche Eigenschaften können nur Gott zugeschrieben werden?“⁴⁹⁹

⁴⁹⁵ Vgl. die Übersetzung S. 39 f.

⁴⁹⁶ Der Begriff Tauḥīd wird von der arabischen Wurzel „*waḥada*, *yahidu* bzw. *waḥuda*“ abgeleitet, was als allein, einzig, unvergleichlich sein bzw. zu einem Machen, einen, vereinigen ins Deutsche zu übersetzen ist. *Waḥḥada* Allāh heißt in diesem Zusammenhang: Gott für Eins erklären; sich zum Glauben an die Einheit Gottes bekennen bzw. ein Monotheist sein. Tauḥīd heißt somit: Glaube an die Einheit Gottes bzw. Monotheismus; *muwaḥḥid* heißt Bekenner der Einheit Gottes. Vgl. Wehr, Hans, Wiesbaden 1985, S. 1382 f.

⁴⁹⁷ Vgl. die Übersetzung S. 39.

⁴⁹⁸ Vgl. Maḥmūd ‘Abdū Aḥmad Faraḡ; Muṣṭafā ‘Abullāh Ibrāhīm. Jeddā 2011, S. 407 f.

⁴⁹⁹ Die Übersetzung S. 39.

6.1.1.2 Begriffsbasis sowie Prinzip der Fortsetzung und Rangfolge der behandelten Begriffe: Die von Farağ festgestellten Mängel am aktuellen Inhalt des IRU

Anhand der bereits erwähnten Grundgedanken untersuchte Farağ das Thema „*‘aqīda*“ in den vorhandenen Inhalten und stellte fest, dass dieses Inhaltsfeld an den azharitischen Grundschulen nicht erschöpfend behandelt wurde. Er vertritt dabei die Meinung, dass es grundsätzlich an vielen religiösen Begriffen mangelt, die für das Inhaltsfeld von Bedeutung sind und eine Basis der dogmatischen Erziehung bei den Schülern schaffen sollten.⁵⁰⁰ Ferner stellte Farağ durch seine Untersuchung fest, dass das Inhaltsfeld trotz einer hohen Wiederholungsquote (42,04%) seiner Begriffe in den vorhandenen Inhalten keineswegs eine entsprechende Basis für die weiteren Schulphasen präsentiert.⁵⁰¹ In diesem Kontext liefert Farağ einige Meinungen von Forschern, die den gleichen Mangel auf dem Gebiet *‘aqīda* in den vorhandenen Inhalten festgehalten haben. Unter anderem gehört dazu die Arbeit von as-Saiyyid (1988).⁵⁰² Er stellt durch sein Forschungsvorhaben eine erhebliche Wiederholungsquote der Begriffe auf dem genannten Gebiet fest. Eine weitere Studie von Badr (1989)⁵⁰³ zeigt, dass die Begriffe zum Thema *imān* aufgrund ihrer Wichtigkeit eine viel höhere Wiederholungsproportion aufwiesen, nämlich 64,63%. Aus diesem Grund plädierte Farağ dafür, dass die Inhalte überdacht und angepasst werden sollten, um den Mangel an Vorinformation in den Grundschulen zu beheben und dafür Sorge zu tragen, dass für alle behandelten religiösen Begriffe in diesem Inhaltsfeld eine Basis während der Grundschulphase aufgebaut werden kann.⁵⁰⁴ Die Ursache dieses gravierenden Problems sah Farağ zunächst darin, dass die in den azharitischen Grundschulen vorhandenen Inhalte vom öffentlichen Bildungswesen übernommen wurden, und dabei die al-Azhar-Philosophie außer Acht gelassen wurde, was eine Diskrepanz zu den Bildungszielen der azharitischen Schulbildung zu Folge hatte.⁵⁰⁵

Um die Mangelhaftigkeit der behandelten Themen in diesem Inhaltsfeld festzustellen, unterzog Farağ die vorhandenen Inhalte des IRU an der azharitischen Primär-, Vorbereitungs-

⁵⁰⁰ Vgl. ebd. S. 13.

⁵⁰¹ Vgl. ebd. S. 85 f.

⁵⁰² ‘Abdullāh, Aḥmad as-Saiyyid: *Madā tamakkun ṭullāb kullīyyat at-tarbiya mina al-mafāhīm al-lāzima li-talāmīd at-ta’līm al-‘ām* [Inwiefern beherrschen die Studenten der Fakultät für Erziehungswissenschaft die für die Schüler in der öffentlichen Bildung benötigten Begriffe]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Asyūṭ/Ägypten 1988.

⁵⁰³ Badr, Ḥilmī as-Saiyyid: *Taqwīm manhağ at-tarbiya ad-dīniyya al-islāmiyya li-ṣ-ṣaf at-tāsi‘ mina at-t’līm al-asāsī* [Evaluation des Curriculums für den IRU in der neunten Schulklasse der Elementarbildung]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität az-Zaqāzīq/ Ägypten 1989.

⁵⁰⁴ Vgl. die Übersetzung, S. 89.

⁵⁰⁵ Vgl. ebd. S. 100.

und Sekundarstufe einer gründlichen Analyse. Durch die Untersuchung dieser Inhalte stellte er folgendes fest: In den vorhandenen Inhalten wurden Begriffe, wie z. B. Volksbräuche „*aʿrāf*“, Aberglauben „*hurāfāt*“, Unglaube „*kufr*“ sowie Widerspruch zwischen islamischen Wertvorstellungen und der Modernisierung etc. nicht erörtert. Viele wesentliche Begriffe, die besonders für die azharitischen Grundschüler relevant sind und zu den Glaubensgrundlagen des Islam gehören, wurden ebenfalls nicht erörtert. So blieben Themen, wie z. B. Aufgaben der Gesandten „*muḥimmat ar-rusul*“ und ihre Wunder „*muʿǧizāt*“, ihre Unfehlbarkeit „*ʿiṣma*“⁵⁰⁶ und Charaktereigenschaften „*simāt*“, die Gesandten, die Entschlossenheit zeigten „*ulu -l-ʿazm*“⁵⁰⁷ das Siegel der Propheten „*ḥātām an-nabiyyīn*“, der Sinn des Glaubens an die Gesandten Gottes „*ḥikmat al-imān bi-r-rusul*“, beinahe unerwähnt. Weitere Themen, wie die Orientierung am Vorbild der Gesandten im Alltag, die Aufteilung der Engel und ihre Aufgaben und Namen, die Offenbarung „*wahī*“ und ihre Arten, der Unterschied zwischen Engeln und Dämonen, die Bedeutung des jüngsten Tags „*yaum al-qiyāma*“ und seine Zeichen „*ʿalāmāt*“, der Tag der Auferstehung „*yaum al-baʿt*“ und Versammlung „*yaum al-ḥaṣr*“, das Verzeichnis der von Menschen vollbrachten Taten „*kitāb al-ʿaʿmāl*“, die Fürsprache „*ṣafāʿa*“ des Propheten für seine Gemeinde sowie das Paradies „*al-ǧanna*“ und das Höllenfeuer „*ǧahannam*“, wurden ebenfalls nicht behandelt.⁵⁰⁸

Die Beschäftigung mit dem Gotteswesen „*ad-dāt al-ilāhiyya*“ sollte laut Faraǧ eines der Hauptziele des IRU sein. Dabei sollten die dogmatischen Grundzüge der islamischen Religion „*al-mabādīʾ al-ʿaqāʾidiyya li-d-dīn al-islāmī*“ anhand des Korans und der Sunna den Schülern veranschaulicht werden. Dies kann geschehen, indem das rationale Denken der Schüler anhand der Gesinnung und Überlegung über die ewigen Fragen kultiviert und erweitert werde. Durch die Vermittlung kumulativen Wissens über jeden relevanten Begriff im IRU soll eine einleitende Basis der zentralen Fachbegriffe geschaffen werden. Aus diesem Grund legte Faraǧ bei der Vermittlung des Lehrstoffs großen Wert auf das Prinzip der Fortsetzung und Rangfolge der

⁵⁰⁶ ʿIṣma steht im islamischen Recht für Hinderung, Schutz oder Unverletzlichkeit. Der Begriff tritt bei den islamischen Theologen mit unterschiedlichen Bedeutungen auf. Während er im islamischen Recht zum einen das aus dem Ehevertrag resultierende Schutzverhältnis der Ehefrau, zum anderen die verschiedenen Arten des Rechtsschutzes bezeichnet, die der Muslim, der Ḍimmī (Schutzbefohlener) und der Mustaʿmin gegenüber der islamischen Obrigkeit genießen, ist er in der islamischen Theologie die Bezeichnung für die Sündlosigkeit der Propheten und Gesandten. Das letztgenannte Konzept ist zunächst in der Zwölfer Schiʿa mit Bezug auf das Imamāt entwickelt worden. Erst später wurde es dann auf die Propheten übertragen. Vgl. EI. Bd. IV, Leiden 1960, S. 182 ff.

⁵⁰⁷ „Ulu -l-ʿazm min ar-rusul“, was als „die Gesandten, die Entschlossenheit zeigten“ ins Deutsche zu übersetzen ist. Nach islamischem sunnitischen Verständnis sind hier fünf Propheten gemeint. Dies sind: Nūḥ (Noah), Ibrāhīm (Abraham), Mūsa (Moses), ʿĪsā (Jesus) und Muḥammad. Vgl. Abū Bakr Ḡābir al-ǧazāʾirī: ʿAqīdat al-muʾmin [Dogmatik des Gläubigen]. Kairo 2006, S. 216. Der Koran berichtet ebenfalls von diesen Propheten, es heißt: „sei nun geduldig, wie diejenigen Gesandten, die Entschlossenheit zeigten (ulu -l-ʿazm)“ (46:35); und „Und (damals) als wir von den Propheten ihre Verpflichtung entgegennahmen, und von dir, und von Noah, Abraham, Moses und Jesus, dem Sohn Maria! Wir nahmen von ihnen eine feste Verpflichtung entgegen.“ (33:7).

⁵⁰⁸ Vgl. die Übersetzung, S. 102 f.

behandelten Begriffe.⁵⁰⁹ Um den Inhalt dieses Inhaltsfelds im Curriculum von Farağ bewerten zu können, wird im Folgenden auf eine kurze Einführung in den Inhalt des Inhaltsfelds in den einzelnen Schulklassen eingegangen.

6.1.1.3 Überblick über das Inhaltsfeld der jeweiligen Schulklasse

Erste Schulklasse

Im neuen Curriculum verlieh Farağ dieser Lehreinheit den Namen: „*Der Glaube und seine Säulen/ al-imān wa-arkānuhu*“.⁵¹⁰ Der islamische Glaube basiert auf sechs fundamentalen Grundsäulen: *Al-Imān bi-llāh*/ der Glaube an Gott; *al-imān bi-l-malāʾika*/ der Glaube an die Engel; *al-imān bi-l-kutub as-samāwiyya*/ der Glaube an die Offenbarungsschriften; *al-imān bi-r-rusul*/ der Glaube an die Gesandten; *al-imān bi-l-yaum al-ʾāḥir*/ der Glaube an den jüngsten Tag sowie *al-imān bi-l-qadāʾ wa-l-qadar*/ der Glaube an die Vorherbestimmung Gottes.⁵¹¹ Diese Glaubensinhalte sollten in der Grundschule altersgemäß im IRU behandelt werden. Zur Erlangung des Hauptziels der islamischen Kindererziehung sollten die islamischen Glaubensinhalte den Schülern bereits ab der ersten Schulklasse dargelegt und vermittelt werden. Zu diesem Zweck wurden die Lernziele von Farağ in diesem Zusammenhang festgelegt. Nach seiner Einschätzung sollten die Erstklässler in erster Linie Gott in einer monotheistischen Hinsicht „*tauḥīd*“ kennenlernen. Dies solle zunächst durch das Erlernen vom ersten Teil des Glaubensbekenntnisses „*šahāda*“ erfolgen: *Ašhadu an lā ʾilāha ʾilla Allāh/ ich bezeuge, dass es keine Gottheit außer Gott gibt*. Dieser Aspekt sollte eine wichtige Grundlage für die Auseinandersetzung mit anderen Glaubensfragen bieten und das Fundament für das Erlernen von

⁵⁰⁹ Vgl. ebd. S. 19 f.

⁵¹⁰ Zur Übersetzung des Begriffs „Imān“: In der deutschsprachigen Literatur lässt sich die Übersetzung des Begriffs „Imān“ häufig als „Glaube“ finden, wobei er nach islamischem Verständnis auf einen anderen Sinninhalt hindeutet. Manchmal tritt der deutsche Begriff „Glaube“ bzw. glauben (Verb) in einem ungewissen Kontext in Erscheinung, d. h. etwas wird für vermutlich oder möglich gehalten. Wobei der arabische Begriff „Imān“ von der arabischen Wurzel „ʾamuna“ (ʾamāna) treu, zuverlässig sein; „ʾamina“ (ʾamn bzw. ʾamān) in Sicherheit sein, sich sicher, friedlich fühlen bzw. anvertrauen; (II. Stamm) sicher machen, beruhigen, sichern, garantieren, bestätigen, sicherstellen, sich sichern oder versichern, abgeleitet und übersetzt wird. Der arabisch- islamische Begriff „Imān“ bedeutet in diesem Kontext die feste Überzeugung im Herzen von den islamischen Glaubensinhalten, an denen keinerlei Zweifel bestehen darf. Trotzdem wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass der Begriff „Glaube“ als Übersetzung des arabischen Begriffs „Imān“ in der vorliegenden Arbeit angewendet wird, weil diese Übersetzung in der Literatur geläufiger ist, jedoch sollte die Leserschaft bei der Begegnung dieses Begriffs von dem arabisch-islamischen Sinninhalt ausgehen. Zum arabischen Begriff vgl. hierzu: Vgl. Wehr, Hans, Wiesbaden 1985, S. 43 ff.; zum deutschen Begriff vgl. Wahrig, Gerhard: Deutsches Wörterbuch. Gütersloh 1991, S. 567 f.; zum arabisch-islamischen Begriff „Imān“ vgl. die nachstehende Fußnote.

⁵¹¹ Zu diesem Thema vgl. Clemens Wein: Die Islamische Glaubenslehre des Ibn Taimīya. Bonn 1973; Die Glaubenslehre des ʾImam Al-Tahawī. Darlegung der Glaubensgrundsätze der ahl al-Sunna wal-jamāʿa, Al-ʿAQĪDA AL-ṬAḤĀWIYYA. Hellenthal 2006; Gülen, M. Fethullah: Die Grundlagen des Islamischen Glaubens: Verständnis und Glaube. Izmir 1998; Stieglecker, Hermann: Die Glaubenslehre des Islam, Paderborn [u.a.]: Schöningh; Wensinck, Arent: The Muslim Creed: its Genesis and Historical Development. London 1965; Gramlich, Richard: Muḥammad al-Gazzālīs kleine islamische Fundamentaldogmatik. Freiburg i. Br. 2008. Online-Ressource der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

weiteren islamischen Glaubensinhalten bilden. Außerdem soll dies oft in Begleitung von Beispielen und Lebenssituationen erfolgen, die auf die Zugehörigkeit der Schöpfung zu einem einzigen Gott „*infrād Allāh bi-l-ḥalq*“ deuten. Damit richtet sich der Blick nicht nur auf die Wissens Elemente vom Dasein Gottes „*wuḡūd Allāh*“, sondern vielmehr auf die Entwicklung eines persönlichen Gefühls der Verantwortbarkeit und des Vertrauens bei den Schülern Gott gegenüber. Am Ende des Lernprozesses sollten sie ihre Rechte und Pflichten Gott gegenüber kennen und diesen nachgehen. Darüber hinaus sollten die Kinder anhand von verschiedenen Beispielen aus ihrer Umgebung erfahren, dass Gott allein der Schöpfer, Beschützer und Versorger „*qayyūm*“⁵¹² über seine Schöpfung ist. Er beschert unzählige Gaben „*niʿam*“, die die Menschen aufzubewahren haben und dafür Gott gegenüber dankbar „*ḥamidīn*“ sein sollten. Die Schüler sollten verinnerlichen, dass sie nur den einzigen Gott anbeten und lobpreisen dürfen. Des Weiteren sollten sie andere volkstümliche Glaubensvorstellungen erkennen können und lernen, sich damit in eigener Verantwortung auseinanderzusetzen. Schließlich sollten die Kinder die Koransure (112) auswendig lernen.⁵¹³

Inhalte/ Kompetenz:

Durch den Lerninhalt der ersten Klasse sollten die Schüler folgendes gelernt haben:

- Die Grundsätze des Glaubens „*arkān al-imān*“,
- das Glaubensbekenntnis „*aš-šahāda*“, den Monotheismus „*tauḥīd*“ sowie die Schöpfung „*ḥalq*“,
- die Gaben Gottes „*niʿam*“ (Gott versorgt seine Schöpfung),
- die Verantwortung „*masʿūliyya*“ und Dankbarkeit „*ḥamd*“ gegenüber Gott,
- *Al-Ihlās* Sure (112).

Zweite Schulklasse:

Im Sinne des vernetzten Lernens ist eine Verknüpfung des bereits vermittelten Lehrmaterials mit dem noch zu vermittelnden Inhalt untereinander notwendig. Hierbei gründete Faraḡ den Inhalt des Inhaltsfelds „*aqīda*“ in der zweiten Schulklasse auf dem Unterrichtspensum aus der ersten Klasse. Im Zentrum der zugrunde gelegten Lernziele, die Faraḡ als Abschlusserwartungen dieser Lehreinheit voranstellt, steht weiterhin der Glaube an den einen Gott. Dies erfordert, dass

⁵¹² Der Begriff „*qayyūm*“ kommt im Koran vor. Im Vers (2:255) wird laut den bewährten Koranexegesen darauf hingewiesen, dass Gott allein der einzige Versorger seiner Geschöpfe ist, es heißt: „Gott (ist einer allein). Es gibt keinen Gott außer ihm. (Er ist) der Lebendige und Beständige. [...] (2:255). Der Begriff „*al-qayyūm*“ heißt nicht nur „der Beständige“, den weder Schlummer noch Schlaf ergreift, wie in den meisten deutschen Koranübersetzungen wiedergegeben wird, vielmehr wird u. a. nach al-Qurṭubī in diesem Vers von einem einzigen Gott, der sich um die Angelegenheiten seiner Geschöpfe sorgt bzw. kümmert „*al-qāʾim ʿala aḥwāl ḥalqihi*“, gesprochen. Vgl. al-Qurṭubī, Bd. 1, Damaskus u. Beirut 2006, S. 193.

⁵¹³ Vgl. die Übersetzung S. 114 ff.

die Zweitklässler Gott durch seine schönsten Namen und Eigenschaften „*al-ʿasmāʾ al-ḥusnā*“ noch näher kennenlernen und mit etwas vertieften Glaubensfragen bekannt gemacht werden. Die Schüler sollen anhand einiger Koranstellen sowie anschaulicher Beispiele aus ihrem alltäglichen Leben mehr über die Eigenschaften Gottes erfahren. Gott, der Allmächtige „*al-qadīr*“ und Allwissende „*al-ʿalīm*“, ist ausgehend von vielen Koranstellen, z. B. (50:38), (23:80), (58:7), (6:59) etc., sowohl transzendent als auch immanent. Unter anderem sollten die Schüler im Unterricht erfahren und verstehen können, wie sich die Macht Gottes in seiner Schöpfung manifestiert. Sowohl die Kenntnis von Gott als auch die Liebe zu ihm sollten sich bei den Schülern durch die Auseinandersetzung mit derartigen Glaubensfragen in ihrem Alltag entwickeln. Wie bereits erwähnt gehören der Glaube an Engel, die Offenbarungsschriften, die Gesandten, den jüngsten Tag und die Vorherbestimmung Gottes zu den wesentlichen Glaubensinhalten im Islam. Nach der Einschätzung Faraḡs sollten die Schüler der zweiten Klasse altersgemäß eine Grundkenntnis über diese Themen erwerben.⁵¹⁴

Inhalte/ Kompetenz:

Durch den Lehrstoff der zweiten Klasse sollten die Schüler folgende Themen gelernt haben:

- Den Monotheismus „*tauḥīd*“,
- die Macht „*al-qudra*“ Gottes im Koran,
- die Namen und Eigenschaften Gottes „*asmāʾu Allāh wa-ṣiḡātuhu*“,
- die Engel, ihre Eigenschaften und Namen,
- die Gottesgesandten und Propheten „*ar-rusul wa-l-anbiyāʾ*“,
- die Offenbarungsschriften „*al-kutub as-samāwiyya*“,
- der jüngste Tag „*al-yaum al-āḡir*“,
- die Vorherbestimmung Gottes (von Gut und Böse) „*al-qaḡāʾ wa-l-qadar*“,
- die Koranpassagen (23:80, 58:7, 66:6, 2:136).

Dritte Schulklasse:

Dem Prinzip der Rangfolge hinsichtlich der Vermittlung von den Lehrinhalten im IRU nachgehend ging Faraḡ in der dritten Klasse noch tiefer auf das Thema „*ʿaqīda*“ ein. In seinem Curriculum geht er an das Thema systematisch heran, indem er erneut auf die Glaubenssäulen „*arkān al-imān*“ ausführlich eingeht.

Wie bereits erwähnt, stellte Faraḡ nach der Untersuchung der vorhandenen Inhalte des IRU an der azharitischen Grundschule einen Mangel im Hinblick auf bestimmte Themen auf dem

⁵¹⁴ Vgl. ebd. S. 123 f.

Gebiet „*aqīda*“ fest. Davon ausgehend legte er die zu behandelnden Begriffe bzw. Themen in dieser Schulklasse im Voraus fest. Dazu gehören die Wunder „*mu‘ğizāt*“ und die Unfehlbarkeit „*‘iṣma*“ der Propheten, der Weg „*aṣ-ṣirāt*“ und die Waage „*al-mīzān*“ am Jüngsten Tag,⁵¹⁵ die Notwendigkeit des Glaubens an die Vorherbestimmung „*darūrat al-imān bi-l-qadā’i wa-l-qadar*“ durch Beispiele aus dem Alltag, der Engel der Offenbarung (Ġibrīl) etc.⁵¹⁶ Weiterhin hielt er es für erforderlich, dass die Vermittlung von bestimmten Eigenschaften Gottes, wie z. B. das Hören, Sehen und Reden, in diesem Alter erfolgen sollte. Auf diese Eigenschaften sollte mit Hilfe von Koranversen und Hadithen im Laufe des Lehrprozesses verwiesen werden, sodass die Schüler stets die Bestätigung dieser Aspekte aus den zwei wesentlichen islamischen Quellen (Koran und Sunna) erhalten. Des Weiteren sah Faraġ die Erweiterung bzw. die ausführliche Behandlung der weiteren Säulen als relevant an. Den Schülern sollten die Namen und Aufgaben von Engeln, die Notwendigkeit des Glaubens an die Schriften Gottes „*darūrat al-imān bi-l-kutubi-s-samāwiyya*“, der Unterschied zwischen einem Gesandten „*rasūl*“ und einem Propheten „*nabī*“ sowie der Sinn des Glaubens an den jüngsten Tag und die Vorherbestimmung Gottes beigebracht werden.⁵¹⁷

Inhalte/ Kompetenz:

Durch den Lerninhalt der dritten Klasse sollten die Schüler folgende Themen gelernt haben:

- Die Eigenschaften Gottes (Hören „*as-sam*“, Sehen „*al-baṣar*“ und Reden „*al-kalām*“),
- die Engel (ihre Aufteilung und Aufgaben),
- den Unterschied zwischen Gesandten und Propheten,
- den Jüngsten Tag „*al-yaum al-āḥir*“,
- die Vorherbestimmung „*al-qadā’ wa-l-qadar*“ (Beispiele aus dem Alltag),
- die Gottesgesandten und Propheten „*ar-rusul wa-l-anbiyā’*“; ihre Unfehlbarkeit „*‘iṣma*“,
- die Offenbarungsschriften „*al-kutub as-samāwiyya*“,
- Koranpassagen sowie Hadithe (42:11, 20:46, 4:164, 39:75, 69:17, 26: 192-194, 2:213) sollten ebenfalls auswendig gelernt sein.

Vierte Schulklasse:

⁵¹⁵ Die Muslime glauben, dass es am Jüngsten Tag eine Brücke (ṣirāt) geben wird, die sich über dem Höllenfeuer (Ġahannam) befindet und zum Paradies führen wird. Nur den Gläubigen wird es gelingen über diese Brücke zu gehen und ins Paradies zu kommen. Es gibt außerdem die Waage (mīzān), womit die im Diesseits vollbrachten Taten der Menschen bewertet werden. Mehr zu „ṣirāt“ Vgl. EI. Bd. IX, Leiden 1960, S. 670 ff; und zu „mīzān“ ebd. Bd. VII, S. 198 f.

⁵¹⁶ Vgl. die Übersetzung S. 105 f.

⁵¹⁷ Vgl. ebd. S. 134 f.

Die in dieser Schulklasse vorgestellte Begriffe bzw. Themen im Bereich „*ʿaqīda*“ wurden teilweise aus dem Lehrstoff der dritten Klasse übernommen und entsprechend vertieft. Im Sinne des kumulativen Lernens ist nach der Ansicht von Farağ eine solche Wiederholung als vorteilhaft anzusehen, weil die Schüler in diesem Fall auf dem zuvor erworbenen Wissen aufbauen können. Die Viertklässler sollten weiterhin vor allem mit der wesentlichen Glaubenssäule (der Glaube an Gott) beschäftigt werden. Dabei sollen die Eigenschaften Gottes erweitert werden, indem die Religionslehrer vielmehr auf abstrakte Eigenschaften Gottes eingehen und sie anhand von alltäglichen bzw. begreiflichen Beispielen behandeln. Dabei zielt das Curriculum von Farağ darauf, dass die Schüler am Ende des vierten Schuljahres einige Eigenschaften Gottes, wie z. B. das Leben „*al-ḥayāh*“, die Urewigkeit „*al-qidam*“ und Endlosigkeit „*al-abad*“ aufgreifen können. Des Weiteren sollte es um den Glauben an die Offenbarungsschriften durch die Gesandten der Entschlossenheit „*ulu -l-ʿazm*“ gehen, welche für das islamische Erziehungsdenken durch ihre Vorbildlichkeit an der Geduld eine zentrale Rolle spielen. Die Schüler sollten sich darüber hinaus mit dem Koran auseinandersetzen. Sie sollten am Ende des Schuljahres in der Lage sein, über den Koran, seine Vorzüge „*fadl*“ sowie seinen Inhalt zu berichten. Der Lehrstoff der vierten Schulklasse biete außerdem eine zusätzliche Vertiefung in weitere Themen, wie z. B. über den Glauben an den Jüngsten Tag bzw. die Waage „*al-mīzān*“ der Taten sowie den Weg „*aṣ-ṣirāt*“. Das Vertrautmachen mit der Glaubenssäule „Vorherbestimmung Gottes“ durch passende Beispiele aus dem Leben der Schüler sollte hier ebenfalls in den Vordergrund gestellt werden. Am Ende des Schuljahres sollten die Schüler zusätzlich die behandelten Koranpassagen sowie die Hadithe auswendig gelernt haben.⁵¹⁸

Inhalte/ Kompetenz:

Am Ende des vierten Schuljahres sollten die Schüler folgende Themen aufgreifen können:

- Die Eigenschaften Gottes (Leben „*al-ḥayāh*“, Urewigkeit „*al-qidam*“ und Endlosigkeit „*al-abad*“),
- die Offenbarung „*al-wahī*“ sowie den Koran und seine Bedeutung,
- die Gesandten der Entschlossenheit „*ulu -l-ʿazm*“,
- Themen, wie der Jüngste Tag „*al-yaum al-āḥir*“, die Waage „*al-mīzān*“, der Weg „*aṣ-ṣirāt*“,
- die Vorherbestimmung vom Guten und Bösen „*al-qadāʾ wa-l-qadar*“,
- die Koranpassagen und Hadithe (25:58, 20:111, 57:3, 55:26 f., 26:192-193, 46:35, 21:47, 54:49) sollten auswendig gelernt sein.

⁵¹⁸ Vgl. ebd. S. 145 ff.

Fünfte Schulklasse:

Die Glaubenssäulen „*arkān al-imān*“ sollten in der fünften Schulklasse nach der Meinung von Farağ ausführlicher behandelt werden, wobei die Schüler dieser Altersgruppe im IRU zum selbstständigen Nachdenken über diese Säule angeregt werden sollten. Durch die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem *naṣṣ* (Koran bzw. Hadithe) sollten die Fünftklässler die wichtigsten Zusammenhänge über ihre Gottesvorstellung und –beziehung „*taṣawwur Allāh wa-l-‘ilāqa bihi*“ herleiten können.⁵¹⁹ Die Kinder sollten anhand von Beispielen aus ihrer Umwelt sowie durch diese Koranpassage und Hadithe Gott vor allem in seinem barmherzigen Charakter kennenlernen. Gott allein ist der Vergebende „*al-ḡafūr*“, den alle Menschen anbeten müssen und dessen Barmherzigkeit allumfassend ist. Gott sagt über sich im Koran: „*wa-raḥmatī wasī‘at kula ṣay’*, [...] *aber meine Barmherzigkeit kennt keine Grenzen* [...]. “ (7.156). Er beschert seinen Geschöpfen alles, was sie im Universum umgibt. Die Schüler sollten also am Ende die elementaren Ausdrucksformen der Gottesbezeichnung „*waṣf Allāh*“, wie der Allbarmherzige „*ar-raḥīm*“, Allvergebende „*al-ḡafūr*“ etc. kennen und ihn dafür loben sowie ihre Dankbarkeit „*ḥamd*“ ihm gegenüber zeigen.⁵²⁰

Die Schüler sollten überdies durch das Unterrichtspensum in der fünften Schulklasse eine Vorstellung über die verborgenen Dinge „*ḡaibiyāt*“ entwickeln. Der Glaube an die abstrakten islamischen Dinge, wie Engel „*malā’ika*“, Geister „*ḡinn*“, Paradies „*ḡanna*“, Höllenfeuer „*ḡahannam*“ etc. sollten detaillierter behandelt werden. Das Curriculum sollte den Schülern in diesem Alter Antworten auf die Frage bieten, wer am Ende das Paradies oder das Höllenfeuer verdient hat, und wer nicht. Auch dem Koran und der Sunna als zwei Hauptquellen im Gottesdienst „*ibāda*“ sowie im Leben der Muslime wird in dieser Schulklasse ein besonderes Interesse gewidmet. Die Schüler sollten den Unterschied zwischen diesen beiden Quellen sowie den zwei Arten von Hadithen „*qudsī* und *nabawī*“⁵²¹ kennen und stets versuchen, danach in ihrem Alltag zu handeln. Da der Glaube an alle Gottesgesandten und Propheten eine weitere Voraussetzung des Islamischen Glaubens darstellt, sollten die Fünftklässler im IRU über sie, ihre

⁵¹⁹ Beispiele für diese Texte siehe die Übersetzung, S. 160 f.

⁵²⁰ Vgl. die Übersetzung S. 158 ff.

⁵²¹ Hadith qudsī oder „göttliche Tradition“ ist eine Hadith-Art, welche die Wörter Gottes wiedergibt. Obwohl ein Hadith qudsī Gottes Worte enthalten soll, unterscheidet er sich vom Koran, der durch den Engel Gabriel offenbart wurde und nicht nachzuahmen ist. Ein Hadith qudsī kommt nicht unbedingt durch den Engel Gabriel, sondern könnte auch eine Art Inspiration (Ilhām) sein oder in einem Traum vermittelt worden sein. Eine Sammlung von 101 qudsī - Hadithen ist mit dem Titel Miškāt al-anwār von Muḥyi ad-Dīn Ibn al-‘Arabī (gest. 638/1240), in Aleppo (1346/1927) erschienen. Zusammen mit einer Sammlung von 40 von Mullā ‘Alī al-Qārī (gest. 1014/1605) wurde diese Sammlung zusammengestellt. Bei der zweiten Art der Hadithe handelt es sich um den Hadith nabawī, der den überwiegenden Teil der prophetischen Tradition umfasst. Bei dieser Art von Hadithen geht es meistens um Aussagen und Handlungen des Propheten selbst. Der Prophet bestimmt durch diese Art von Hadithen viele Normen (aḥkām). Vgl. EI. Bd. III, Leiden 1960, S. 28 f.

Wunder und den Sinn ihrer Sendung „*asbāb al-ba‘t*“ sowie über die Bedeutung der Person Muḥammad erfahren und aus ihren frommen Handlungsweisen Beispiele auf das alltägliche Leben übertragen. Die Frage nach der Vorherbestimmung Gottes sowie nach der Rolle dieses Aspektes im Leben der Muslime sollte in dieser Schulklasse ebenfalls ausführlicher behandelt werden. Die Schüler sollten am Ende die ausgewählten Texte auswendig lernen und darüber diskutieren können.⁵²²

Inhalte/ Kompetenz:

Am Ende des fünften Schuljahres sollten die Kinder folgende Themen gelernt haben:

- Die Eigenschaften Gottes (Barmherzigkeit „*ar-raḥma*“ und Vergebung „*al-mağfira*“),
- die Engel (Unterschied zu Geistern, ihre Welt),
- islamische Quellen (Koran und Sunna),
- *qudsī* und *nabawī* – Hadithe,
- die Gesandten „*ar-rusul*“ und ihre Wunder „*mu‘ğizāt*“,
- das Paradies und das Höllenfeuer „*al-ğanna wa-n-nār*“,
- die gute und böse Vorherbestimmung „*al-qadar ḥairihi wa-šarrihi*“,
- Gott und Reue „*tauba*“ eines Menschen,
- die Recherche in den islamischen Quellen,
- Bittgebete „*du‘ā*“ zum Schutz vor bösen Geschöpfen (Geistern),
- die Koranpassagen und Hadithe (6:12, 55:14 f., 7:106-108, 5:110, 54:1).

Sechste Schulklasse:

Am Ende der Grundschulphase sollten die Schüler eine breitere Wissensbasis über die Glaubenssäulen aufgebaut haben. Diese Basis sollte einerseits der Vorbereitung auf die nächste Schulphase und andererseits der Korrelation des vermittelten theologischen Wissens mit dem islamischen Erziehungsdenken dienen. Die Zusammenführung der beiden Bereiche (islamische Theologie und Erziehung) sollte dazu führen, dass der Grundstein einer selbstbewussten muslimischen Identität bei den Schülern gelegt wird.⁵²³

Ausgehend vom obengenannten Ziel behandelt das Curriculum von Farağ in der sechsten Schulklasse weiterhin die sechs islamischen Glaubenssäulen, jedoch in einem erweiterten Zusammenhang. Die erste Säule (der Glaube an Gott) nimmt wie bei den vorherigen Schulklassen einen erheblichen Stellenwert ein. Die Schüler lernen die Bedeutung der schönsten Namen Gottes „*asmā’u Allāh al-ḥusnā*“ kennen und lernen sie auswendig. Es sollte ihnen der

⁵²² Vgl. die Übersetzung S. 158 ff.

⁵²³ Vgl. ebd. S. 114.

Grundgedanke übermittelt werden, dass nur Gott mit diesen Namen und Eigenschaften bezeichnet werden darf. Die Schüler sollten den Grundaufbau des Korans beschreiben und dessen Bedeutung für den islamischen Glauben darlegen können. Die Verhaltensregeln „*sulūkiyyāt*“ beim Lesen des Korans werden hier ebenfalls zum Ausdruck gebracht. Weiterführend wird auf die anderen Glaubensgrundsätze tiefsinniger eingegangen. Der Behandlung und Wiederholung von den Themen, wie Glaube an die Engel, die heiligen Schriften „*kutub samāwiyya*“, die Auferstehung „*baʿt*“ und die Vorherbestimmung Gottes wird hohe Priorität eingeräumt. Das Leben des Propheten Muḥammad, seine Sendung „*baʿt*“ und Wunder „*muʿǧizat*“ werden ebenfalls ausführlich behandelt. Die Sechstklässler sollten sich mit den Koranpassagen und Hadithen mehr befassen und die entsprechenden Texte auswendig lernen. Das Bestreben der Schüler nach einer selbstständigen Recherche in den islamischen Quellen und der Erweiterung ihres religiösen Wissens sollte aktiv gefördert werden. Somit ist die planmäßige Vermittlungsstruktur von den sechs Glaubenssätzen in der letzten Schulklasse als ein einleitender Prozess für die nächste Schulphase zu verstehen.⁵²⁴

Inhalte/ Kompetenz:

Durch den Lerninhalt der sechsten Klasse sollten die Schüler folgendes gelernt haben:

- Nur Gott allein gehören seine Eigenschaften und Namen,
- die schönsten Namen Gottes „*asmāʾu Allāh al-ḥusnā*“,
- Verhaltensregeln „*sulūkiyyāt*“ beim Lesen und Hören des Korans,
- die Wunder Gottes, welche durch seine Gesandten vollbracht wurden,
- Muḥammad der Gesandte und seine Wunder,
- der jüngste Tag „*al-yaum al-āḥir*“ und seine Zeichen,
- die Vorherbestimmung und ihre Rolle im Leben eines Muslims (Beispiele aus dem alltäglichen Leben),
- die Recherche in den islamischen Quellen,
- Anbetung „*duʿā*“ und Lobpreisung „*tasbīḥ*“ Gottes,
- Koranpassagen und Hadithe (7:204, 7:180, 54:1 f., 47:18, 57:22 f.) sollten auswendig gelernt werden.

⁵²⁴ Vgl. ebd. S. 174 ff.

6.1.1.4 Kritische Gesamterörterung zum Inhaltsfeld „*al-‘aqīda*“

In diesem Inhaltsfeld richtete Farağ den Fokus auf die Vermittlung der islamischen Glaubensgrundsätze anhand von Koran und Sunna und setzte den Akzent in diesem Zusammenhang auf die nachstehenden Themen:

- Gotteswesen und Eigenschaften „*dāt Allāh wa-ṣiḡātuhu*“, Beziehung zwischen Gott und Mensch „*al-‘ilāqa baina Allāh wa-l-insān*“,
- Bewahrung der Schöpfung als Gaben Gottes „*ni‘am*“,
- die göttlichen Botschaften „*ar-risālāt*“, die Offenbarung „*al-wahī*“ und die Offenbarungsschriften „*al-kutub as-samāwiyya*“,
- Propheten „*anbiyā*“ und Gesandte „*rusul*“, die Person Muḥammad,
- islamische Glaubensquellen „*maṣādir al-‘aqīda*“ (Koran und Sunna) sowie ihre Bedeutung, Memorieren religiöser Texte,
- Glaube an die verborgenen Dinge „*al-ḡaibiyāt*“,
- das Paradies „*al-ḡanna*“ und das Höllenfeuer „*ḡahannam*“ bzw. die Belohnung und Bestrafung im Jenseits.⁵²⁵

Das allgemeine Ziel der islamischen Kindererziehung lautet: Die Heranwachsenden sollten auf das soziale Leben vorbereitet werden, ganz gleich ob es sich dabei um das Leben in einer islamischen oder nichtislamischen Gesellschaft handelt. D. h. die Hervorbringung einer religiösen und rechtschaffenen Persönlichkeit, die sich in jeglicher Gesellschaft integrieren und produktiv sein kann, steht dabei im Vordergrund. Das Ziel wäre nach islamischem Erziehungsdenken die Hervorbringung eines rechtschaffenen Staatsbürgers „*muwāṭin ṣāliḡ*“.⁵²⁶ Der Islam wird dabei nicht als ein nationales Phänomen angesehen, sondern als eine Religion, die alle Menschen anspricht. Dass der Islam nur arabisch sei, ist in diesem Zusammenhang falsch.⁵²⁷ Dennoch wäre eine Generierung des Themas „Glaube und Leben in einer pluralistischen Gesellschaft/ *al-imān wa-l-‘aiṣ fī muḡtama‘ ḡair muslim*“ aus einer islamisch-pädagogischen Perspektive notwendig, um das oben angesprochene Ziel der islamischen Kindererziehung zu erlangen. In dieser Hinsicht sollte Farağ im Inhaltsfeld „*‘aqīda*“ diese Thematik bspw. unter dem Titel „Das Leben gläubiger Muslime in einer pluralistischen Gesellschaft/ *ḡayāt al-mu‘min fī muḡtama‘ ta‘addudī*“ oder „Verhalten des Muslims gegenüber

⁵²⁵ Vgl. ebd. S. 107.

⁵²⁶ Vgl. Quṭb, Muḥammad, Kairo 2007, S. 13.

⁵²⁷ Vgl. Roald, Anne Sofie, Stockholm 1994, S. 80.

anderen Schriftbesitzern/ *sulūk al-muslim tiğāh aṣḥāb ad-diyānāt al-uḥrā*⁵²⁸ aufgreifen. Zwar handelt es sich um die Grundschulkinder, die aufgrund ihres Alters nicht alle Zusammenhänge erfassen können, doch eine solche Vorgehensweise ist dennoch ausschlaggebend, um von der frühen Kindheit an Toleranz und Offenheit anderen Mitmenschen bzw. Andersdenkenden gegenüber zu entwickeln.

Zur Toleranzentwicklung gehört ebenfalls die Einarbeitung in das Thema der verschiedenen Glaubensrichtungen „*maḍāhib*“ im Islam. Bspw. könnte die Bearbeitung eines solchen Themas unter dem Titel „Konfessionen im Islam/ *al-maḍāhib fī -l-islām*“ erfolgen. Die Schüler sollten dadurch erfahren, dass es andere Formen des Islam gibt, die sich nicht in ihrem Ursprung bzw. in ihren Grundsätzen, sondern in ihrer Praxis unterscheiden. Es gibt also „mich“ und „Andere“, die vielleicht unterschiedlich denken, jedoch ein Zusammenleben miteinander ermöglichen sollen.

Faraḡ berücksichtigte bei der Erstellung seines Curriculums die Charakteristika der islamischen Erziehung „*ṭabīʿat at-tarbiya al-islāmiyya*“, den Charakter der ägyptischen Gesellschaft im Hinblick auf ihre Ideologie, Merkmale und Probleme „*ṭabīʿat al-muḡtamaʿ al-miṣrī wa-muṣkilātuhu*“ sowie die altersgemäße Entwicklungsbedürfnisse der Schüler „*maṭālib nimwu at-talāmīd*“ und ihre alltägliche Lebenswirklichkeit.⁵²⁹ Dagegen wurden die Eigenschaften einer nichtislamischen bzw. pluralistischen Gesellschaft, mit der die Heranwachsenden in Zukunft eventuell konfrontiert werden könnten, bei Faraḡ außer Acht gelassen. Bereits nach der kurzen Analyse des Inhaltsfelds „*ʿaqīda*“ wurde festgestellt, dass die Bildung einer weitgefassten Basis über die islamischen Glaubensgrundsätze, welche das eigentliche Fundament für die weiterführenden Schulphasen darstellt, angestrebt werden sollte. Daher ist das vorgeschlagene Curriculum aufgrund seiner traditionellen Perspektive sowie trockener Art der Wissensvermittlung den Anforderungen der modernen globalisierten Welt im Hinblick auf solche grundlegende Werte, wie Toleranz bzw. Akzeptanz den Andersdenkenden gegenüber, nicht ausreichend gewachsen. Außerdem wird hier deutlich, dass es bei Faraḡ eher um die Koordination mit den allgemeinen Bildungszielen von der al-Azhar geht.⁵³⁰

Zwar umfasst dieses Inhaltsfeld bei Faraḡ eine Breite an religiösem Wissen, jedoch wurde sein Inhalt aus einem traditionell formierten Standpunkt der orthodoxen islamischen Theologie wiedergegeben. Es entsteht der Eindruck, dass Faraḡ sich mit dem eigentlichen Material nicht

⁵²⁸ In dieser Hinsicht weist Faraḡ in der von ihm erstellten Begriffsmatrix auf dieses Thema hin. In der dritten Klasse führt er ein Thema an, welches die Notwendigkeit des Glaubens an alle Offenbarungsschriften hervorhebt. Vgl. die Übersetzung S. 107.

⁵²⁹ Vgl. ebd. S. 8.

⁵³⁰ Vgl. ebd. S. 1.

tiefgründig auseinandersetzte. Er behandelt bspw. Themen, die unter den Theologen als verborgene Dinge „*ġaibiyyār*“⁵³¹ auf diesem Gebiet bezeichnet werden und die in seinem neuen Curriculum zur Sprache kommen sollten. Als Beispiel könnte die wiederholte Erwähnung von einem Becken des Propheten „*ḥawuḍ an-nabī*“⁵³² dienen.⁵³³ An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass es keinerlei Hinweise im Koran hinsichtlich dieses Themas gibt. Die Mehrheit der Theologen gehen lediglich von einigen Hadithen aus, welche zudem ein und dieselbe Geschichte unterschiedlich berichten. Solche Vorgehensweise steht im Widerspruch zu einem der von Faraġ festgelegten Ziele des IRU, nämlich dass die Schüler bereits ab der ersten Schulklasse volkstümliche Glaubensvorstellungen, die der islamischen Glaubenslehre widersprechen, kennenlernen und sich davon distanzieren sollen.⁵³⁴

In diesem Zusammenhang besteht einer meiner Kritikpunkte darin, dass Faraġ sich zu wenig auf die ganz grundsätzlichen Glaubensgrundsätze konzentriert und zu viel von den alten volkstümlichen Glaubensvorstellungen akzeptiert. Diese Erzählungen sind manchmal erzieherisch wertvoll, jedoch muss man in einer modernen Gesellschaft auch in Ägypten mit solchen Erzählungen vorsichtig umgehen. Es ist auch denkbar, dass man solche Geschichten im IRU behalten kann, jedoch muss man sachlich bleiben und darauf achten, dass die Schüler von vornherein darüber aufgeklärt werden, dass es sich hierbei um Legenden bzw. schöne Erzählungen handelt, solange sie mit den islamischen Grundsätzen nicht im Widerspruch stehen. Ein rationaler, aufgeklärter und gesund-religiöser Mensch soll in der Lage sein, sich mit solchen Hadithen zu befassen. Außerdem sollten die Kinder von Anfang an mehr schmucklose Religion kennenlernen, um die bewusste religiöse Kompetenz zu entwickeln.

Eine gezielte Förderung der Kritikkompetenz, die dazu beitragen soll, dass bei den Lernenden die Religionsmündigkeit erlangt wird, ist bei Faraġ ebenso mangelhaft. Zwar beschäftigt er sich ausführlich mit der Vermittlung der islamischen Glaubensgrundsätze, jedoch legt er wenig Wert auf eine hinterfragende Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff. Es soll im

⁵³¹ Traditionell gesehen wird das Thema „*‘aqīda*“ im Islam in drei Hauptkategorien eingeteilt: a) *Ilāhiyyāt*: Gottheiten, b) *Nubuwwāt*: Prophetentum, c) *Ġaibiyyāt*: verborgene Dinge. Vgl. Abū Bakr Ġābir al-Ġazā’irī. Kairo 2006; Clemens Wein. Bonn 1973; Gülen, M. Fethullah, Izmir 1998; Stieglecker, Hermann, Paderborn [u.a.]: Schöningh; Wensinck, Arent. London 1965; Gramlich, Richard, Freiburg i. Br. 2008.

⁵³² In diesem Zusammenhang stützt sich Faraġ wie die Mehrheit der muslimischen Theologen auf einige Hadithe aus al-Buḥārī, in denen darauf hingewiesen wird, dass der Prophet Muḥammad eine große Wasserfläche (Becken/*ḥawuḍ*) am Tag des Gerichts besitzen würde. Die „gläubigen“ Muslime sollen daraus nach einem langen und anstrengen Tag kostbares Wasser trinken, wonach sie nie wieder durstig sein würden. In einem weiteren Hadith wird darauf hingewiesen, dass der Prophet dieses Becken als Metapher benutzte. Er sagte: „Zwischen meinem Haus und meiner Kanzel ist ein Paradiesgarten, und meine Kanzel befindet sich direkt an meinem Becken“. In diesem Hadith geht es um einen bestimmten Bereich neben dem Haus des Propheten in al-Madina. Dieser Ort heißt „*ar-rauḍa al-muṭāḥhara*/die geläuterte Wiese“ und gilt unter den Muslimen als ein Ort des Segens, wo die Verrichtung des Gebets eine spezifische Stellung hätte. Vgl. Ibn Qarnās, Köln 2008, S. 169-172.

⁵³³ Vgl. die Übersetzung S. 104 f.

⁵³⁴ Vgl. ebd. S. 117.

IRU nicht nur um die Vermittlung von religiösem Wissen bzw. Memorieren von religiösen Texten gehen, vielmehr sollten die Heranwachsenden lernen, religiöse Grundinhalte zu verstehen und zu deuten, sich damit auseinanderzusetzen und das Gelernte in die Praxis umsetzen, um sich dadurch entfalten und sachlich darüber diskutieren zu können. Die Heranwachsenden sollten von ihrem Glauben überzeugt sein und lernen, diesbezüglich Fragen zu stellen.⁵³⁵

6.1.1.5 Die Geschichten von ahl al-kahf (Gefährten der Höhle) und des Weisen Luqmān: Erzieherische Beispiele aus dem Koran und der Sunna

Der Koran und die Sunna liefern uns viele Erzählungen vom Leben der Propheten und vorherigen Völkern.⁵³⁶ Sie sind wertvoll und liefern uns viele erzieherische Werte „*qiyam*“. Sie sollten innerhalb des islamischen Erziehungsprozesses in Betracht gezogen werden.⁵³⁷ Im Koran wird großer Wert auf den Erziehungsaspekt anhand solcher koranischen Erzählungen gelegt. Es heißt im Koran:

„Wir geben dir dadurch, dass wir dir diesen Koran (als Offenbarung) eingegeben haben, den besten Bericht. [...]“ (12:3); „Und verlies ihnen die Geschichte von dem, dem wir unsere Zeichen gaben, [...]. [...] So ist es bei den Leuten, die unsere Zeichen für Lüge erklären. (Aber) berichte nun, was es zu berichten gibt! Vielleicht werden sie (wenn sie es hören, doch) nachdenken.“ (7:175 f.)

Auf dem Gebiet „*aqīda*“ liefert uns der Koran anhand seiner Erzählungen eine Reihe von Geschichten,⁵³⁸ die die Vorzüge des Glaubens an einen Gott „*tauḥīd*“ hervorheben und die als Leitfaden einer religiösen Didaktik gezogen werden können. Folgende Beispiele sind zu erwähnen: Die Geschichte von *ahl al-kahf* (Gefährten der Höhle),⁵³⁹ die in der Sure 18 (*al-kahf*) erörtert wird:

⁵³⁵ Vgl. Ucar, Bülent; Bergmann, Danja (Hg.): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele. Bd. 2, Osnabrück 2010, S. 126.

⁵³⁶ Nach der Meinung klassischer muslimischen Theologen wie as-Suyūṭī oder az-Zarkāšī zeigen sich im Koran vier Arten von Versen. Die erste Gruppe bilden Verse, die sich eher mit Pflichten und Geboten befassen; die zweite Art befasst sich mit den Geschichten und Weisheiten der vergangenen Völkern, um auf diese Weise aus den Fehlern der Vergangenheit lernen zu können; bei der dritten Art geht es um die Berichte über die verborgenen Dinge (*ḡaibiyāt*), die man kennenlernen soll und an die man glauben muss; die vierte Kategorie der koranischen Verse beschäftigt sich mit den Erzählungen bzw. Prophetengeschichten. Zur Aufteilung der koranischen Erzählungen vgl. hier: Ma'rifa, Muḥammad Hādī: *At-Tamhīd fī 'ulūm al-qur'ān* [Einleitung in die Koranwissenschaften]. Bd. 1 (*Tārīḫ al-qur'ān/Geschichte des Korans*), Tehran 2009, S. 61- 66.

⁵³⁷ Vgl. Ṭaḥṭāwī, Sayyid Aḥmad: *Al-Qiyam at-tarbawīyya fī al-qāṣaṣ al-qur'ānī* [Die erzieherischen Werte in den koranischen Erzählungen]. Kairo 1996, S. 70 f.

⁵³⁸ Der Koran beinhaltet eine Reihe von Prophetengeschichten, die auf die Notwendigkeit und Vorteile des Glaubens an die Einheit Gottes (*tauḥīd*) hinweisen. Zu erwähnen sind noch die Geschichte von Abraham, Noah, Moses, Jesus, Junus etc.

⁵³⁹ Es handelt sich hier um einige junge Männer in der frühchristlichen Zeit, die in einer Höhle mehr als dreihundert Jahre lang schliefen und so den grausamen römischen Herrscher Decius, der die Lehre von einem allmächtigen Schöpfer ablehnte, überdauerten. Die jungen Männer predigten ihre monotheistische Religion, jedoch wurden sie deshalb abgewiesen. Zudem übte Decius Druck auf sie aus und drohte ihnen mit dem Tod. Die Jugendlichen beschlossen deswegen, ihre Heimat zu verlassen. Die jungen Männer, die an Gott glaubten und auf ihn vertrauten,

„Oder meinst du, dass die Leute der Höhle und der Inschrift (?) (eines) von unseren Zeichen waren, worüber man sich (besonders) wundern müsste? (Damals) als die Männer sich in die Höhle zurückzogen und sagten: ‚Herr! Schenk uns Barmherzigkeit von dir und bereite uns in (w. aus) unserer Angelegenheit einen rechten Weg! [...] Wir berichten dir ihre Geschichte der Wahrheit entsprechend. Sie (d. h. die Leute der Höhle) waren Männer, die an ihren Herrn glaubten. Und wir bestärkten sie noch in ihrer Rechtleitung. Und wir machten ihnen das Herz stark. (Damals) als sie dastanden (oder: aufstanden) und sagten: ‚Unser Herr ist der Herr von Himmel und Erde. Wir werden zu keinem anderen Gott als zu ihm beten. Sonst würden wir etwas behaupten (w. sagen), was (von der Wahrheit) weit abliegt.‘“ (18: 9-14)

Es handelt sich hier um den Bericht über den festen Glauben einiger junger Männer an einen einzigen Gott. Der feste Glaube dieser jungen Männer lässt sich anhand einiger Schlüsselwörter hervorheben. So verloren diese jungen Männer nicht die Hoffnung und sprachen Bittgebete aus und lobpreisten Gott in ihrer schwierigen Angelegenheit: *„Schenk uns Barmherzigkeit von dir und bereite uns in unserer Angelegenheit einen rechten Weg“*. Er (Gott) stand dann den Männern bei, *„die an ihren Herrn glaubten“*. *„Und wir bestärkten sie noch in ihrer Rechtleitung.“* Der Grundgedanke, der hierbei zu vermitteln wäre ist: Fürchtet euch vor nichts, solange ihr an Gott glaubt und die Hoffnung auf seine Hilfe nicht verliert. Ihr sollt eure Angelegenheit in Gottes Hand legen und Vertrauen in ihn haben.⁵⁴⁰ Teile und Namen dieser Geschichte werden im Koran ausgelassen, denn es geht dabei hauptsächlich um Wahrheiten und Vorbildlichkeit, wonach man handeln sollte und nicht um konkrete Details. Die Geschichte tritt an verschiedenen Stellen des Korans in Erscheinung. Nur das, was für die islamische Botschaft von Bedeutung ist, wird dabei hervorgehoben. Im Mittelpunkt steht der sogenannte *tauḥīd*-Gedanke, d. h. der Glaube an die Einheit Gottes und sein Dasein, worauf alle weiteren Glaubensgrundsätze aufgebaut werden. Durch diesen Aspekt kommen drei weitere Komponenten des *tauḥīd*-Konzeptes hinzu, nämlich: Die Einzigkeit Gottes bezüglich seiner Herrschaft *„rubūbiyya“*; seiner Gottheit *„ulūhiyya“* und seinen Namen und Eigenschaften *„asmāʾ wa-ṣifāt“*.⁵⁴¹

Das zweite Beispiel ist die Geschichte des Weisen Luqmān, als er zu seinem Sohn sprach und ihn wegen des Götzendienstes ermahnte, im Koran heißt es:

„Und (damals) als Luqmān mahnend zu seinem Sohn sagte: ‚Mein Sohn! Geselle (dem einen) Gott nicht (andere Götter) bei! (Ihm andere Götter) beigesellen ist ein gewaltiger Frevel. Und wir haben dem Menschen im Hinblick auf seine Eltern anbefohlen – seine Mutter hat ihn (doch vor seiner Geburt) überaus mühsam (w. in Schwäche über Schwäche) (unter dem Herzen) getragen, und bis zu seiner Entwöhnung waren es (weitere) zwei Jahre (w. seine Entwöhnung ist zwei Jahre) -: ‚sei mir und deinen Eltern dankbar! Bei mir wird es (schließlich alles) enden. Wenn sie dich aber bedrängen, du sollest mir (in meiner Göttlichkeit) etwas beigesellen, wovon

fanden Zuflucht in der Höhle und waren vor der Verfolgung und Gewalt der Götzendiener geschützt. Doch Gott nahm sie in seinem Schutz vor den Ungläubigen auf und ließ sie aufgrund ihres festen Glaubens nicht im Stich. Vgl. Al-Qurṭubī, Abū ʿAbdullāh Muḥammad Ibn Aḥmad al-Andalusī: *Al-Ġāmiʿ li-aḥkām al-qurʾān al-karīm* [Der Sammler der Normen des edlen Koran]. Bd. 5 (10. Teil des Korans), Beirut 1988, S. 231-237.

⁵⁴⁰ Vgl. al-Qurṭubī, Bd. 5 (10. Teil des Korans), Beirut 1988, S. 237.

⁵⁴¹ Zum Begriff „tauḥīd“ und seinem Bedeutungsinhalt vgl.: Die Glaubenslehre des ʾImam Al-Tahawī. Hellenthal 2006.

du kein Wissen hast, dann gehorche ihnen nicht! Und verkehre im Diesseits auf freundliche Weise (oder: wie es recht und billig ist) mit ihnen, aber folge dem Wege derer, die sich mir (bußfertig) zuwenden! Hierauf werdet ihr (sterben und) zu mir zurückkehren. Und dann werde ich euch Kunde geben über das, was ihr (in eurem Erdenleben) getan habt.“ (31:13-15)

In dieser Koranpassage werden die Grundprinzipien der religiösen Erziehung sowie des Umgangs mit anderen Menschen zugrunde gelegt. Der Vater Luqmān sprach zu seinem Sohn in einer liebevollen und zärtlichen Weise „Söhnchen“ (*bunayya* 31:13, 16, 17) und ermahnte ihn, den Götzen nicht zu dienen und begründete es damit, dass dies ein schweres Unrecht „*ẓulm ‘aẓīm*“ darstelle. Des Weiteren empfiehlt Luqmān ihm, sich gegenüber den Eltern rechtschaffen zu verhalten. Denn ihnen gegenüber wird in diesem Kontext unbegrenzter Gehorsam vorgeschrieben. Nur in einem Fall soll dieser Gehorsam wegfallen, nämlich wenn die Eltern ihr Kind zur Beigesellung Gottes auffordern. Dennoch bleibt das Gebot einer gütigen Behandlung für die Eltern weiterhin unberührt.⁵⁴²

Daraus sind erzieherisch wertvolle Beispiele herzuleiten. Zum einen können die Lehrer anhand des gütigen und barmherzigen Umgangs Luqmāns mit seinem Sohn lernen, wie sie sich den Schülern gegenüber verhalten sollten. Zum anderen werden die Kinder mit den im Unterricht eingebrachten islamischen Texten „*nuṣūṣ*“ unmittelbar in Auseinandersetzung gebracht und zum selbstständigen Denken aufgefordert.

Zwar betonte Farağ anhand seiner Untersuchung von vorherigen Arbeiten die Bedeutung koranischer Erzählungen für die religiöse Erziehung im IRU, jedoch wurde dieser Aspekt in seinem Curriculum nicht genug berücksichtigt. Das Prinzip des Monotheismus Gottes sollte den Schülern im frühen Alter anhand solcher Geschichten vermittelt werden, damit sie die koranischen Ereignisse zu lokalisieren lernen und Erfahrungen über ihren eigenen Glauben sowie seine Erscheinungsformen sammeln und diese im alltäglichen Leben umsetzen können.⁵⁴³

Was die Sunna angeht, so wird sie im klassischen *fiqh* in drei Kategorien im Hinblick auf ihren Inhalt aufgeteilt. Gebote „*awāmir*“, Verbote „*nawāhī*“ und Erzählungen „*qaṣaṣ*“ werden dabei hervorgehoben.⁵⁴⁴ Im deutschsprachigen Raum kann das Werk von Khoury von Bedeutung sein. Es heißt: „*Der Hadith. Urkunde der islamischen Tradition*“.⁵⁴⁵ In der Einleitung weist der

⁵⁴² Vgl. al-Qurtubī, Bd. 7 (14. Teil des Korans), Beirut 1988, S. 42-48.

⁵⁴³ Vgl. Ṭaḥṭāwī, Sayyid Aḥmad, Kairo 1996, S. 108 f.

⁵⁴⁴ Vgl. Rağab, Muṣṭafa, Alexandria 2008, S. 37.

⁵⁴⁵ Khoury, Adel Theodor: *Der Ḥadīth: Urkunde der islamischen Tradition*. Darmstadt 2008. Das Werk ist als einer Art Edition der prophetischen Berichte zu sehen. Es besteht aus fünf Bänden, die wie folgt aufgeteilt sind: Band I umfasst die Berichte zum Thema „Glaube“; im Band II geht es um die Berichte über „Religiöse Grundpflichten und Rechtschaffenheit“; Band III umfasst die Berichte über die Ehe und Familie, soziale Beziehungen sowie Einsatz für die Sache des Islam; Band V befasst sich mit den Berichten „Aus der schiitischen Überlieferung“; Band IV umfasst verschiedene Themen wie, Traumgeschichten und Gleichnisse, Vorzüge besonderer Personen, Vorzüge der Propheten und Jesus Christus.

Autor auf die Bedeutung der prophetischen Überlieferungen im Leben eines Muslims bzw. als zweite Hauptquelle des Islam und vorbildlicher Weg des Propheten Muḥammads hin. Er lässt die prophetischen Überlieferungen in Bezug auf deren Inhalt in drei Kategorien aufteilen. Die erste Kategorie befasst sich mit den Sprüchen Muḥammads, seinen Anweisungen, den Verordnungen, die er erlassen hat, den Feststellungen, die er verschiedentlich getroffen hat und seinen Wertungen bzw. Stellungnahmen zu verschiedenen Fragen. Die zweite Kategorie der Überlieferungen bezieht sich auf das Verhalten und die Handlungsweise des Propheten, die Art, die religiösen Pflichten zu erfüllen sowie auf seine praktische Haltung bei der Anwendung von bestimmten Rechtslinien. Die dritte Kategorie behandelt die Haltung des Propheten zu den Taten seiner Gemeinde, soweit er es geduldet, gebilligt oder gar ausdrücklich empfohlen hat, und umgekehrt, soweit er es getadelt, missbilligt oder gar verboten hat.⁵⁴⁶

Ebenfalls vertritt Faraḡ die Meinung, dass die Sunna als zweite islamische Quelle nach dem Koran auf dem Gebiet „*‘aqīda*“ angewendet werden sollte. Im IRU sollen die zwei Quellen (Koran und Sunna) herangezogen werden. Der Lehrstoff soll den Schülern stets anhand dieser Quellen vermittelt werden.⁵⁴⁷ Er führt in seinem Curriculum einige Hadithe für die erste, vierte, fünfte sowie für die sechste Schulklasse ein.⁵⁴⁸ Hauptsächlich handelt es sich bei diesen von ihm aufgeführten Hadithen um die Glaubenssäulen, die der Prophet Muḥammad betonte. Auf der anderen Seite unterlässt Faraḡ auf dem Gebiet „*‘aqīda*“ solche Hadithe, die den zentralen *tauḥīd*-Aspekt behandeln und gleichzeitig für die Kinder interessant sein könnten. Daher wäre es angebracht, wenn Faraḡ solche Geschichten nach genauer Überprüfung ihrer Authentizität in das Curriculum einfließen lassen würde. Die nachstehende Geschichte stellt ein bildliches Beispiel einer solchen Überlieferung dar:

„Abu Huraira berichtete, dass er den Gesandten Gottes (ṣ) folgendes sagen hörte: Es gab unter den Kindern Israels drei Menschen: Einen Albino, einen Kahlköpfigen und einen Blinden, die Gott auf die Probe stellen wollten. Da sandte Er einen Engel zu ihnen, der zunächst zu dem Albino kam und fragte: Was hast du am liebsten? Er antwortete: Eine schöne Farbe und eine schöne Haut, denn die Menschen meiden mich wegen meiner Unansehnlichkeit. Da strich der Engel über ihn, und er wurde beschwerdefrei: Ihm wurde eine schöne Farbe und eine schöne Haut gegeben. Der Engel fuhr fort und sagte: Welche Güter sind dir am liebsten? Der Mann erwiderte: Die Kamele! Darauf wurde ihm eine trächtige Kamelstute gegeben und ihm zugleich gesagt: Diese möge für dich segensreich sein. Danach ging der Engel zum Kahlköpfigen und sagte: Was hast du am liebsten? Er antwortete: Schönes Haar, und dass das von mir weggenommen wird, was ich jetzt habe, denn die Menschen meiden mich wegen meiner Unansehnlichkeit. Da strich der Engel über ihn und er wurde beschwerdefrei: Ihm wurde schönes Haar gegeben. Der Engel fuhr fort und sagte: Welche Güter sind dir am liebsten? Der Mann erwiderte: Die Kühe! Darauf wurde ihm eine trächtige Kuh gegeben und ihm sogleich gesagt: Diese möge für dich segensreich sein. Danach ging der Engel zum Blinden und sagte:

⁵⁴⁶ Vgl. Khoury, Adel Theodor, Bd. I, Darmstadt 2008, S. 16.

⁵⁴⁷ Die Übersetzung S. 19.

⁵⁴⁸ Vgl. ebd. in der ersten Schulklasse S. 117 f.; in der vierten Schulklasse S. 145 f.; in der fünften Schulklasse S. 160 f.; in der sechsten Schulklasse, S. 175 f.

Was hast du am liebsten? Er antwortete: Dass Gott mir mein Augenlicht zurückgibt, auf das ich die Menschen sehen kann. Da strich der Engel über ihn und Allah gab ihm sein Augenlicht wieder. Der Engel fuhr fort und sagte: Welche Güter sind dir am liebsten? Der Mann erwiderte: Die Schafe! Darauf wurde ihm ein trächtiges Mutterschaf gegeben. Es geschah dann, dass diese Tiere ihre Jungen zur Welt brachten und sich so vermehrten, dass der erste ein Tal voller Kamele, der zweite ein Tal voller Kühe und der dritte ein Tal voller Schafe besaß. Später erschien der Engel dem Albino in dessen Bild und Gestalt von damals und sagte: Ich bin ein armer Mann, der auf seiner Reise von allen Hilfen abgeschnitten ist, und somit besteht keine Möglichkeit zur Erreichung des Reiseziels außer durch die Hilfe Gottes und durch deine Hilfe! Ich bitte dich im Namen dessen, der dir die schöne Farbe und die schöne Haut und die Güter gab, um ein Kamel, das mich auf meiner Reise zum Ziel bringt. Der Mann entgegnete: Du stellst große Ansprüche! Er (der Engel) sagte: Es kommt mir vor, dass ich dich kenne. Warst du nicht ein Albino, vor dessen Unansehnlichkeit sich die Menschen entfernten, und so arm, worauf Gott dir Reichtum gab? Der Mann sagte: Das habe ich von meinen edlen Vorfahren geerbt, die wiederum von ihren edlen Vorfahren erbten. Er (der Engel) sagte: Hast du gelogen, so wird Gott dich in den Zustand zurückversetzen, in dem du warst. Danach erschien der Engel dem Kahlköpfigen in dessen Bild und Gestalt von damals und sagte zu ihm, was er dem anderen bereits gesagt hatte. Als dieser ihm eine gleiche Antwort gab, sagte er zu ihm: Hast du gelogen, so wird Allah dich in den Zustand zurückversetzen, in dem du warst! Danach erschien der Engel dem Blinden in dessen Gestalt von damals und sagte: Ich bin ein armer Mann, der auf seiner Reise von allen Hilfen abgeschnitten ist, und somit besteht keine Möglichkeit zur Erreichung des Reiseziels außer durch die Hilfe Allahs und durch deine Hilfe. Ich bitte dich im Namen dessen, der dir dein Augenlicht zurückgab, um ein Mutterschaf, das mich auf meiner Reise (mit Milch) versorgen kann. Der Mann sagte: Ich war blind und Gott gab mir mein Augenlicht zurück und ich war arm, und er machte mich reich. So nimm, was du willst denn ich werde bei Gott dir nichts vorenthalten, was du um Gottes Willen nimmst. Er (der Engel) sagte: Behalte deine Güter. Ihr wurdet ja nur auf die Probe gestellt, und Gott hat wahrlich Wohlgefallen an dir, während er Missfallen an deinen beiden Gefährten hat.⁵⁴⁹

Die Geschichte behandelt zwei Hauptaspekte: Zum einen wird hier die geistige Gesundheit eines Menschen im Falle einer Krankheit sowie sein Verhalten Gott und anderen Menschen gegenüber zum Ausdruck gebracht. Die Bedeutung vom Glauben an einen Gott, der durch seinen Willen alles bestimmt und unzählige Gaben „*niʿam*“ und Gesundheit beschert, steht im Vordergrund. Die Geduld in den schlechten Zeiten wird ebenfalls hervorgehoben. Zum anderen geht es um das Verhalten der Reichen den Bedürftigen gegenüber und die ständige Lobpreisung und Dankbarkeit Gott gegenüber für die bescherten Gaben. Im Grunde beschreibt dieser Hadith zwei Signifikanten der menschlichen Verhaltensweisen, nämlich die Loyalität und Dankbarkeit gegenüber Gott. Diese Verhaltensweisen werden mit der humanen Anmaßung und Eitelkeit kontrastiert. Die feste Überzeugung davon, dass Gott allein in der Lage sei, Reichtum und Gesundheit zu verleihen bzw. zu entziehen, wird dieser Tradition zu Grunde gelegt.⁵⁵⁰ Folglich liefert die Geschichte eine Reihe von religiösen sowie ethischen Lehren, die für die Hinführung der Kinder zum Glauben bzw. die Herausbildung ihrer religiösen Haltung von Bedeutung sind. Derartige Kurzgeschichten sollten gerade deswegen in den IRU aufgenommen und der

⁵⁴⁹ Überliefert bei Buḥārī, Libanon 2012, Bd. 2/3464, S. 463.

⁵⁵⁰ Vgl. Raḡab, Muṣṭafa, Alexandria 2008, S. 48 f.

jeweiligen Klassenstufe entsprechend ausgearbeitet werden, weil sie den zentralen *tauḥīd*-Begriff in der dogmatischen Erziehung anschaulich und verständlich beschreiben.⁵⁵¹ Es ist ebenfalls angebracht, den Schülern die Geschichte des fremden Mannes zu erzählen, der auf die Sitzung des Propheten mit seinen Gefährten zukam und ihm Fragen bezüglich der Definition beider Begriffe „Islam und Imān“ stellte:

„Umar ibn al-Ḥaṭṭāb berichtete: Während wir eines Tages beim Gesandten Gottes saßen, kam ein Mann auf uns zu, der sehr weiße Kleider anhatte, dessen Haar sehr schwarz war. Man konnte an ihm keine Spuren von der Reise erkennen, und niemand von uns kannte ihn. Er setzte sich zum Propheten. Er stieß seine Knie zu dessen Knien, legte seine Hände auf seine (eigenen) Schenkel und sagte: O Muḥammad. Unterrichte mich über den Islam. Der Gesandte Gottes sagte: Der Islam besteht darin, dass du bezeugst: Es gibt keinen Gott außer Gott, und Muḥammad ist der Gesandte Gottes, dass du das Gebet verrichtest, die Abgabe entrichtest, den Ramaḍān fastest, die Wallfahrt zum Bethaus (in Mekka) vollziehst, wenn du dazu imstande bist. Er sagte: du hast die Wahrheit gesagt. Wir wunderten uns über ihn, dass er ihn fragte und ihm dann bescheinigte, die Wahrheit gesagt zu haben. Er sagte: Unterrichte mich über den Glauben. Er sagte: Dass du an Gott glaubst und an seine Engel, an seine Gesandten und an den Jüngsten Tag, und dass du an die Vorherbestimmung des Guten und des Bösen glaubst. Er sagte: Du hast die Wahrheit gesagt. Dann sagte er: Unterrichte mich über die guten Werke. Er sagte: Du sollst Gott dienen, als würdest du ihn sehen, denn auch wenn du ihn nicht siehst, er sieht dich gewiss. [...].⁵⁵²

Ausgehend von den generellen Lernzielen eines RU in Deutschland sollte das Inhaltsfeld *‘aqīda* sich nicht nur mit der rein dogmatischen Thematik befassen, sondern auch solche Begriffen, wie Toleranz *„tasāmuḥ“*, Offenheit *„infitāḥ“*, Freiheitsliebe *„ḥubb al-ḥurriyya“*, Gerechtigkeit *„‘adl“*, Solidarität *„taḍāmun“*, Dankbarkeit *„ḥamd“* für das eigene Leben und die ganze Schöpfung fördern. Die essentiellen Fragen nach dem Lebenssinn sollten den Kern dieses Bereiches bilden und zur Wertschätzung des Glaubens führen.

6.1.2 Die gottesdienstlichen Handlungen *„al-‘ibādāt“*

Die islamische Rechtswissenschaft *„fiqh“* behandelt u. a. vier Hauptbereiche im Rahmen des Islamischen Rechts *„ṣarī‘a“*, nämlich Glaubenslehre *„‘aqīda“*, gottesdienstliche Handlungen *„al-‘ibādāt“*, zwischenmenschliche Handlungen *„al-mu‘āmalāt“* und Biographie des Propheten und Ethik *„as-sīra wa-l-aḥlāq“*.⁵⁵³ Der zweite Bereich *„al-‘ibādāt“* wird in diesem Inhaltsfeld anhand des Curriculums von Faraḡ kommentiert. Er umfasst im Grunde alle praktisch-rituellen Handlungen im Islam. Zu diesen gehören die rituelle Reinheit *„aṭ-ṭahāra“*, das Gebet *„aṣ-ṣalāh“*,

⁵⁵¹ Vgl. ebd. 55-58.

⁵⁵² Khoury, Adel Theodor, Bd. I, Darmstadt 2008, S. 27 f.

⁵⁵³ Zu diesem Thema vgl. Bauer, Wolfgang Johan: Bausteine des fiqh: Kernbereiche der ‘uṣūl al-fiqh; Quellen und Methodik der Ergründung islamischer Beurteilungen. Frankfurt am Main 2013; Rohe, Mathias: Das islamische Recht. Geschichte und Gegenwart. München 2011; Dardūr, Ilyās: Tarīḥ al-fiqh al-islāmī [Geschichte der islamischen Jurisprudenz]. Beirut 2010.

das Fasten „*aṣ-ṣiyām*“, die soziale Pflichtabgabe „*az-zakāh*“, die (große und kleine) Pilgerfahrt „*al-ḥağğ wa-l-ʿumra*“ usw. Die weiteren zwei Bereiche „*al-muʿāmalāt*“ und „*as-sīra wa-l-aḥlāq*“ werden ferner im Laufe meines Kommentars zur Sprache gebracht und dort ausführlicher erörtert.

Meine Abhandlung für diesen Bereich enthält keine vollständige Erörterung zum Verständnis der Rechtsbestimmung aller Rechtsabteilungen auf dem *ṣarīʿa*-Gebiet, sondern beschränkt sich lediglich auf das Kommentieren dieses Inhaltsfelds bei Farağ. Das bedeutet, es wird eher aus einer pädagogischen Sicht entsprechend dem Grundschulalter kommentiert, um es aus einem vergleichenden bzw. kritischen Blickwinkel zu analysieren.

Im Allgemeinen schenkte Farağ diesem Inhaltsfeld eine große Beachtung. Er nahm es in seinem empirischen Teil als Maßstab für die anderen Inhaltsfelder, und zwar bei der Erprobung seines neuen Curriculums in der vierten, fünften und sechsten Schulklasse der azharitischen Grundschule. Er meinte: „*Diese Handlungen werden als Säulen des Islam angesehen und dienen zur Herstellung eines engen Verhältnisses der Schüler zu Gott sowie zur Einübung in die Praxis sowie zur Prägung des Glaubens.*“⁵⁵⁴ Bei *ʿibādāt* handelt es sich um die Praxis bzw. Einübung der Schüler in die islamischen Rituale. Das vorherige Inhaltsfeld „*ʿaqīda*“ behandelte also die theoretischen Glaubensinhalte, wobei dieser Teil eher die praktischen Handlungen der islamischen Religion erörtert.

6.1.2.1 Unterrichtsziel dieses Inhaltsfelds bei Farağ

Wie bereits erwähnt zielte Farağ durch die Unterrichtung des Inhaltsfelds „*ʿibādāt*“ auf die Einführung der Schüler in die praktischen Handlungen des Islam.⁵⁵⁵ Dabei bezweckte er die Vermittlung ausgewählter religiöser Themen, die seiner Meinung nach für die Schüler in diesem Alter äußerst relevant sind und die Grundlagen religiöser Praxis bilden. In der Grundschule sollen die Schüler innerhalb von sechs Schuljahren alle praktischen Handlungen erlernen. Dazu gehören: *ṭahāra* (rituelle Reinigung) mit ihren angeordneten Inhalten, wie *istinğāʿ* (Reinigung der Ausscheidungsorgane), *wuḍūʿ* (Gebetswaschung), *tayammum* (rituelle Gebetswaschung mit Sand oder Staub); *aṣ-ṣalāh* (das rituelle fünfmalige Gebet); *zakāh* (die soziale Pflichtabgabe); *aṣ-ṣiyām* (das Fasten) sowie *al-ḥağğ wa-l-ʿumra* (die große und kleine Pilgerfahrt).⁵⁵⁶ Diese Themen sowie ihre untergeordneten Inhalten sollen den Kindern altersgemäß in der Grundschule vermittelt werden. Das soll zum einen die Entwicklung einer Basis des kumulativen religiösen

⁵⁵⁴ Die Übersetzung, S. 81.

⁵⁵⁵ Vgl. ebd. S. 40.

⁵⁵⁶ Vgl. ebd. S. 39 f., 108-111.

Wissens über *ʿibādāt* ermöglichen, fordert aber andererseits die Schüler auch zur Praxis der islamischen Handlungen auf.

6.1.2.2 Themeninhalte eines IRU an der azharitischen Primär-, Vorbereitungs- und Sekundarstufe: Die von Farağ festgestellten Mängel am aktuellen Inhalt des IRU

Im Sinne des vernetzten Lernens von religiösen Begriffen auf dem Gebiet „*ʿibādāt*“ untersuchte Farağ die vorhandenen Inhalte des IRU an der azharitischen Primär-, Vorbereitungs- und Sekundarstufe. Sein Vorhaben dabei war, die fehlenden Begriffe bzw. Themen in diesen Inhalten festzustellen, um diese bei der Erstellung seines Curriculums zu berücksichtigen und eine kumulative Vernetzung der wesentlichen Begriffe in diesem Inhaltsfeld gemäß dem Kindesalter herzustellen. Nach seiner Analyse stellte er fest, dass viele Themen, die auf diesem Gebiet zum IRU gehören, in den vorhandenen Inhalten nicht zur Sprache kamen, was zu einem Mangel an Wissen bei den Schülern in den weiteren Schulphasen führen würde.⁵⁵⁷ Im Rahmen des von Farağ festgestellten Mangels in diesem Inhaltsfeld sind folgende religiöse Begriffe bzw. Themen seiner Meinung nach für die Grundschüler ausschlaggebend:

- *Ṭahāra* (rituelle Reinheit),
- *nağāsa* (Unreinheit) sowie Art ihrer Beseitigung,
- *ādāb qaḍāʾ al-ḥāğah* (Verhaltensregeln bei der Verrichtung der Notdurft),
- *al-ašyāʾ al-latī taṣīḥ bi-hā aṭ-ṭahāra* (die geeigneten Gegenstände für die rituelle Reinigung),
- *sunan al-wuḍūʾ* (Sunna-Handlungen der rituellen Gebetswaschung),
- *at-tayammum* (rituelle Gebetswaschung mit Sand oder Staub),
- *nawāqīḍ at-tayammum* (Handlungen, welche es ungültig machen),
- *ṣalāt al-marīḍ wa-l-musāfir* (Gebet des Kranken und des Reisenden),
- *ğamʿ aṣ-ṣalawāt* (Zusammenlegen der rituellen Gebete),
- *mubṭilāt aṣ-ṣalāh* (Handlungen, die das Gebet ungültig machen),
- *šurūṭ az-zakāh* (Voraussetzungen der sozialen Pflichtabgabe),
- *ʿalā man tağīb az-zakāh* (wer ist zur *zakāh*-Abgabe verpflichtet?),
- *amwāl az-zakāh* (Vermögensarten, die der *zakāh*-Verpflichtung unterliegen),

⁵⁵⁷ Vgl. ebd. 103.

- *kayfiyyat ḥisāb az-zakāh wa-mustaḥaqīhā* (Berechnungsart der *zakāh* und die *zakāh*-Empfänger),
- *faḍl šahr ramadān* (Vorteile des Fastenmonats Ramadan),
- *ğazāʾ aṣ-ṣāʾimīn* (Belohnung der Fastenden),
- Buße für denjenigen, der sein Fasten im Ramadan bricht,
- der Einfluss des Fastens auf die Muslime,
- *arkān al-ḥağğ* (die Säulen der großen Pilgerfahrt),
- *mawāqīt al-ḥağğ* (Verrichtungszeiten der großen Pilgerfahrt),
- *ḥukm al-ḥağğ* (Rechtsnormen der großen Pilgerfahrt),
- *manāsik al-ḥağğ* (praktischer Verlauf der großen Pilgerfahrt),
- *ḥikmat fardiyyat al-ḥağğ* (Sinn der Auferlegung der großen Pilgerfahrt),
- *al-ʿumra* (kleine Pilgerfahrt),
- *arkān al-ʿumra* (Säulen der kleinen Pilgerfahrt),
- Unterschied zwischen der großen und der kleinen Pilgerfahrt,
- *ziyārat qabr an-nabī* (der Besuch des Grabes des Propheten).⁵⁵⁸

Farağ ist der Auffassung, dass all diese Themen in der azharitischen Grundschule behandelt werden sollten. Hierzu zählt auch die Aufteilung dieser Themen auf die Schuljahre von der 1. bis zur 6. Schulklasse entsprechend dem Kindesalter. Für ihn steht im Mittelpunkt, dass die Kinder am Ende der Grundschulphase bereits eine religiöse Wissensbasis hinsichtlich der behandelten Begriffe gebildet haben. Ziel dabei ist, dass sich die religiösen Kompetenzen bei den Schülern kumulativ entwickelt und dass sie in die Praxis der religiösen Handlungen eingeführt werden können.⁵⁵⁹ Da die Aufteilung der bereits erwähnten Themen für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse ist, soll sie im Folgenden einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Eine kurze und fokussierte Analyse der Inhalte des Inhaltsfelds „*ibādāt*“ im Curriculum von Farağ in den jeweiligen Schulklassen der Grundschulphase soll einen Überblick darüber vermitteln.

6.1.2.3 Überblick über das Inhaltfeld der jeweiligen Schulklasse

Erste Schulklasse

Farağ verlieh diesem Inhaltsfeld in seinem Curriculum in allen Schulklassen der azharitischen Grundschule den Namen „*al-islām ʿibāda wa-ʿamal*“, was ins Deutsche als „der

⁵⁵⁸ Vgl. ebd. S. 104.

⁵⁵⁹ Vgl. ebd. S. 32.

Islam ist sowohl ein Gottesdienst als auch eine Handlung“ zu übersetzen ist.⁵⁶⁰ Basierend auf den fünf Säulen des Islam „*arkān al-islām*“ bestimmte Farağ einige Themen, die den Inhalt der zweiten Lehreinheit in der ersten Schulklasse wiedergeben. Die erste Säule, nämlich das islamische Glaubensbekenntnis „*aš-šahāda*“, gehört zur ersten Lehreinheit (Der Glaube und seine Säulen/ *al-imān wa-arkānuhu*), die im vorherigen Inhaltsfeld „*‘aqīda*“ erörtert worden ist. In der zweiten Lehreinheit: „*al-Islām ‘ibāda wa-‘amal*“ sollten die Schüler zunächst auf die zweite Säule (das Gebet) vorbereitet werden. In diesem Zusammenhang stellt Farağ den Begriff „*istingā*“ in den Vordergrund, welcher „Säuberung der Ausscheidungsorgane“ bedeutet und als erster Schritt der rituellen Reinheit gilt. Dabei sollten die Schüler lernen, wie dies vorzunehmen ist. Des Weiteren erlernen die Schüler die rituelle Gebetswaschung „*wuḍū*“, ihre Handlungen „*‘māl al-wuḍū*“ und die Handlungen, die sie ungültig machen „*nawāqid al-wuḍū*“. So sollten die Kinder dadurch erfahren, dass auf Sauberkeit „*an-naẓāfa*“ im Islam großer Wert gelegt wird. Sie sollten nach der Unterrichtung dieser Lehreinheit in der Lage sein, den täglichen fünfmaligen Pflichtgebeten „*aṣ-ṣalawāt al-ḥamsa*“ nachzugehen, und zwar in den dafür vorgeschriebenen Zeiten. Die Anzahl der Gebetseinheiten „*rak‘āt*“, der Verlauf jedes Gebets „*ḥuṭwāt aṣ-ṣalāh*“ sowie Handlungen, die das Gebet ungültig machen „*mubṭilāt aṣ-ṣalāh*“, sollten erlernt werden. Beim nächsten Thema dieser Lehreinheit handelt es sich um die dritte Säule der islamischen Religion, nämlich die Bedeutung der sozialen Pflichtabgabe an die Bedürftigen. Die Schüler sollten hier lernen, warum die Muslime dazu verpflichtet sind und was der Sinn dieser Abgabe „*al-ḥikmah min az-zakāh*“ ist. Dabei sollte das Mitgefühl den bedürftigen Mitmenschen gegenüber entwickelt und angestrebt werden. Das Fasten „*aṣ-ṣiyām*“ im Monat Ramadan ist die vierte Säule des Islam, seine Bedeutung und sein Sinn sollen auch in dieser Lehreinheit zur Sprache kommen. Weiterhin wird die fünfte Säule „*al-ḥağğ*“ behandelt. Dabei handelt es sich lediglich um den allgemeinen *ḥağğ*-Begriff, denn ferner sollte das Thema entsprechend dem Kindesalter ausführlicher erörtert werden. Schließlich betonte Farağ das Erlernen der in dieser Lehreinheit vorkommenden Koranpassagen (9:103; 3:97) sowie der Hadithe.⁵⁶¹

Inhalte/ Kompetenz:

Die in dieser Lehreinheit festgesetzten Themen sind:

- Rituelle Reinheit „*ṭahāra*“:
 - Säuberung der Ausscheidungsorgane „*istingā*“,
 - rituelle Waschung „*wuḍū*“,
 - ihr Verlauf bzw. ihre Handlungen „*‘māl*“,

⁵⁶⁰ Vgl. ebd. die Tabelle des Lehrplans von Farağ, S. 115.

⁵⁶¹ Vgl. ebd. S. 118 f.

- Handlungen, die sie ungültig machen „*nawāqid*“.
- das tägliche fünfmalige Gebet „*ṣalāh*“,
 - Gebetseinheit „*rakʿa*“,
 - sein Verlauf bzw. Handlungen „*aʿmāl*“,
 - Handlungen, die es ungültig machen „*nawāqid*“.
- die soziale Pflichtabgabe „*az-zakāh*“,
- das Fasten im Monat Ramadan „*aṣ-ṣiyām fī šahr ramadān*“,
- die große Pilgerfahrt „*al-ḥaǧǧ*“.

Zweite Schulklasse:

Neben der Wiederholung und Erweiterung der in der letzten Schulklasse behandelten Themen des Inhaltsfeldes „*ibādāt*“ geht Faraǧ in seinem Curriculum in der zweiten Schulklasse auf neue Themen ein. Hier legt er den Fokus eher auf die Verselbständigung der Schüler, sodass sie letztendlich selbst erklären, deuten und darstellen können, was bspw. unter „*istinǧā*“ bzw. „*ṭahāra*“, „*ṣalāh*“, „*zakāh*“, „*ṣiyām*“ und „*ḥaǧǧ*“ zu verstehen ist. Die Schüler sollten somit den Ablauf der Praxis der jeweiligen gottesdienstlichen Handlung kennen und selbstständig vollziehen können. Da Faraǧ auf die nachhaltige Entwicklung der Schüler auf der Basis ihres kumulativen Wissenserwerbs zielt, führt er weitere Themen in der zweiten Schulklasse ein. So sollten die Schüler vom Sinn der Auferlegung der gottesdienstlichen Handlungen erfahren und selbstständig den Einfluss der Abgabe von *zakāh* auf die Gesellschaft herausfinden, bzw. wodurch die gesellschaftliche Solidarität gewährleistet werden kann. Auch die Vorteile des Fastens „*fawāʿid aṣ-ṣiyām*“ im Monat Ramadan werden hier erörtert. Die Wichtigkeit von Sauberkeit und Reinheit „*an-naẓāfa wa-ṭahāra*“ im Islam sollte hier zur Sprache kommen. Des Weiteren legt Faraǧ den Akzent auf sonstige Themen, die für den IRU äußerst wichtig sind. Dazu gehören die Kenntnis über die unreinen Orte „*al-amākin an-naǧisa*“; die Anregung der Schüler zur Abgabe von *zakāh*; die Gewöhnung an den Moscheebesuch; die Aussprache unterschiedlicher Bittgebete „*duʿā*“ etc. Schließlich lernen die Kinder die in dieser Lehereinheit enthaltenen religiösen Texte (Koran (74:4; 5:6; 2:43, 262 und 183; 3:97) und Hadithe auswendig.⁵⁶²

Inhalte/ Kompetenz:

So sollten die Schüler in dieser Schulklasse folgende Themen auf dem Gebiet *ibādāt* gelernt haben:

- Reinheit des Körpers „*ṭahārat al-badan*“,

⁵⁶² Vgl. ebd. S. 127 ff.

- Reinheit „*tahāra*“,
- Säuberung der Ausscheidungsorgane „*istinğā*“,
- rituelle Gebetswaschung „*wuḍū*“.
- das fünfmalige Gebet „*aṣ-ṣalawāt al-ḥamsah*“,
- die soziale Pflichtabgabe „*az-zakāh*“,
- das Fasten im Monat Ramadan „*aṣ-ṣiyām fī ramadān*“,
- die große Pilgerfahrt „*al-ḥağğ*“,
- Hergang aller gottesdienstlichen Handlungen „*arkān al-‘ibādāt*“,
- die Koranverse (74:4; 5:6; 2:43, 262 und 183; 3:97).

Dritte Schulklasse:

Die bereits in der zweiten Schulklasse aufgezählten Unterrichtsthemen auf dem Gebiet „*‘ibādāt*“ bilden die Grundlage in der dritten Schulklasse und werden kumulativ vertieft. Dabei wird auf jedes Thema dieser Inhalte entsprechend dem Schüleralter eingegangen. Zunächst soll dem Thema „*tahāra*“ nachgegangen werden, indem den Schülern bestimmte Vorschriften diesbezüglich vermittelt werden. Die Schüler sollten in diesem Alter bestimmen können, welche Gegenstände für die Säuberung der Ausscheidungsorgane „*istinğā*“ vor der Vornahme der rituellen Gebetswaschung „*wuḍū*“ angewendet werden können. Parallel dazu sollen sie von den Bedingungen „*ṣurūṭ al-wuḍū*“ sowie von den Pflichthandlungen der rituellen Gebetswaschung „*farā’id al-wuḍū*“ erfahren. Das fünfmalige Gebet wird hier ebenfalls ausführlicher behandelt. Die Schüler sollten die fünf Gebetszeiten „*awqāt*“ und allgemeinen Säulen „*arkān ‘amma*“ des rituellen Gebets kennen. Auch die soziale Pflichtabgabe „*zakāh*“ bzw. ihre Bedingungen „*ṣurūṭihā*“ aus dem islamischen Recht kommen hier zur Sprache. Das Thema Fasten „*aṣ-ṣiyām*“ als eine wesentliche Säule wird basierend auf den bereits vermittelten Inhalten erweitert. Die Schüler sollten den Sinn der Verpflichtung zum Fasten „*ḥikmat farḍiyyatuhu*“ durch die Vermittlung von Nutzen „*fawā’id*“ sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft selbstständig erschließen können. Das Gleiche gilt für die Handlungen, die das Fasten nach dem islamischen Recht ungültig machen „*mubṭilāt*“. Auch das Thema „*ḥağğ*“ wird in diesem Zusammenhang detaillierter ausdiskutiert. Dabei wird vorausgesetzt, dass die Schüler die Handlungen bzw. Säulen im Allgemeinen kennengelernt haben. Grundsätzlich sollten die Schüler sich in diesem Alter mit der Praxis von *‘ibādāt* ausführlicher befassen. Die Gestaltung ihres Tagesablaufs durch das fünfmalige Gebet sollte in diesem Alter erlernt sein. Ein wesentlicher Aspekt dieser Praxis ist, dass die Schüler auf die Sauberkeit ihres Körpers bzw. Kleidung achten. Das Gefühl, von einem Gott stets beobachtet zu werden, und das Streben nach

seiner Zufriedenheit „*riḍā Allāh*“, sollten entwickelt werden. Die Inhalte von „*‘ibādāt*“ sollten schließlich vollständig und sorgfältig vermittelt werden. Schließlich sollten sie die in der Lehereinheit vorkommenden Koranpassagen sowie Hadithe auswendig lernen und sie zitieren können.⁵⁶³ Die Kernpunkte von den Inhalten des Inhaltsfelds „*‘ibādāt*“ in dritter Schulklasse werden im nachstehenden Fazit zusammengefasst.

Inhalte/ Kompetenz:

Folgende Themen auf dem Gebiet *‘ibādāt* sind für die Schüler in der dritten Schulklasse ausschlaggebend:

- Reinheit des Körpers „*ṭahārat al-badan*“,
 - Reinheit „*ṭahāra*“,
 - Säuberung der Ausscheidungsorgane „*istinḡā’*“,
 - geeignete Gegenstände für „*istinḡā’*“,
 - rituelle Gebetswaschung, ihre Bedingungen und Pflichthandlungen „*al-wuḍū’ wa-ṣurūṭuhu wa-farā’iduhu*“.
- Gebetszeiten und -säulen „*awqāt aṣ-ṣalāh wa-arkānihā*“,
- soziale Pflichtabgabe, ihre Bedingungen und Verpflichtungen „*az-zakāh wa-ṣurūṭihā wa-farḍiyyatihā*“,
- das Fasten, seine Vorteile sowie Handlungen, die es ungültig machen „*aṣ-ṣiyām wa-fawā’iduhu wa-mubṭilātuhu*“,
- die große Pilgerfahrt und ihre Handlungen „*al-ḥaḡḡ wa-a‘māluhu*“,
- der erhabene Gott beobachtet mich, wenn ich die *‘ibādāt* verrichte,
- das sorgfältige Erlernen aller Handlungen der *‘ibādāt*,
- Handlungen aller gottesdienstlichen Handlungen „*arkān al-‘ibādāt*“,
- die Koranverse (25:48; 5:6; 4:103; 9:103; 22:27 und 3:97).

Vierte Schulklasse:

Vor dem Hintergrund der Vermittlung des kumulativen Wissens, das sich Faraḡ in seiner Dissertation als wesentliche Zielsetzung vorgenommen hat, wurde in dieser Schulklasse auf die gottesdienstlichen Handlungen in einer ausführlichen Weise eingegangen. Das Ziel dabei war, die Schüler auf die nächste Schulphase vorzubereiten und vor allem zur Glaubenspraxis hineinzuführen. Wie in der vorherigen Schulklasse stellte Faraḡ zunächst ein Gerüst für die Unterrichtung der *‘ibādāt* anhand von ihm bestimmten Themen bzw. Begriffen vor. So begann

⁵⁶³ Vgl. ebd. S. 136 f. Hierbei handelt sich um die Verse (25:48; 5:6; 4:103; 9:103; 22:27 und 3:97).

er mit dem Thema *ṭahāra* und warf weitere Unterthemen auf, wie z. B. die Arten der rituellen Reinheit „*anwāʿ at-ṭahāra*“ und die praktischen Vorgehensweisen sowohl für den Körper als auch für die Kleider sowie die Bestimmung von reinen und unreinen Orten „*makān ṭāhir wa-makān naḡis*“ etc. Die Schüler sollten sich ebenfalls mit den Benutzungsregeln von Toiletten befassen, die aus der Sunna extrahiert wurden. Sie sollten in diesem Alter mehr mit den zwei islamischen Quellen (Koran und Sunna) konfrontiert werden. Koranverse und Hadithe, in denen die Themen *ṭahāra* (Reinheit), *qaḍaʿ al-ḥāḡah* (Notdurft) etc. erörtert werden, sollten im Unterricht zur Sprache kommen. Im Anschluss sollte das Thema *wuḍūʿ* vertieft werden. Die Schüler sollten die Handlungen bzw. Säulen „*arkān*“ und Sunna-Handlungen „*sunan*“ der rituellen Gebetswaschung anhand von Koranversen und Hadithen herausfinden und sie in der vorgeschriebenen Reihenfolge lernen. Ferner sollten sie in der Lage sein, *sunan* von *farāʿid* der rituellen Gebetswaschung selbstständig unterscheiden zu können. Das nachfolgende Thema in diesem Kontext ist das rituelle Gebet „*ṣalāh*“. Die Schüler sollten den genauen Handlungen „*afʿāl*“ bzw. Aussprüche „*aqwāl*“ innerhalb des Gebets, die Pflichthandlungen „*frāʿid aṣ-ṣalāh*“, Sunna-Handlungen „*sunan*“ sowie die Handlungen, die das Gebet ungültig machen „*mubṭilāt*“ lernen. Sie sollten allein ableiten können, wie ein Muslim gemäß dem islamischen Recht angesehen wird, wenn er das rituelle Gebet unterlässt. Basierend auf dem Thema „*zakāh*“ lernen die Schüler weitere Schwerpunkte in der vierten Klasse kennen. Bereiche, wie Rechtsnormen „*aḥkām*“, Voraussetzungen „*ṣurūṭ*“, unterliegende Vermögensarten „*al-amwāl al-wāḡiba*“ sowie Empfänger „*maṣāriṭ*“ der sozialen Pflichtabgabe werden anhand von Koranversen und Hadithen ausführlich behandelt. Die Frage nach der Bedeutung von *zakāh*-Auferlegung sollte hier ebenfalls behandelt werden. Was das Fasten „*aṣ-ṣiyām*“ betrifft, so lernen die Schüler seine Säulen „*arkān*“, Rechtsnormen „*aḥkām*“, Sunna-Handlungen „*sunanuhu*“, das ungültige Fasten „*aṣ-ṣiyām al-bāṭil*“ sowie die Koranpassagen und Hadithe, die zu diesem Thema hinzugezogen werden können. Das Thema „*ḥaḡḡ*“ unterliegt hier einer umfassenden Erklärung. So sollte es hinsichtlich seiner Säulen „*arkān*“, Zeiten „*awqāt*“, Rechtsnormen „*aḥkām*“, Pflichtbedingungen „*ṣurūṭ wuḡūb*“ sowie Vorteile „*fawāʿid*“ behandelt werden. Schließlich sollten die Schüler durch das Erlernte dazu angeregt werden, die gottesdienstlichen Handlungen selbstständig in die Praxis umzusetzen und die gelernten Koranverse sowie Hadithe zu zitieren.⁵⁶⁴

Inhalte/ Kompetenz:

Folgende Themen sollten in der vierten Schulklasse behandelt werden:

⁵⁶⁴ Vgl. ebd. S. 147-150.

- Die Reinheit „*aṭ-ṭahāra*“:
 - Arten der Reinheit „*anwā' aṭ-ṭahāra*“,
 - Reinheit des Körpers und der Kleider „*ṭahārat al-badan wa-t-ṭaub*“,
 - Bestimmung von reinen und unreinen Orten „*al-amākin aṭ-ṭāhira wa-n-naḡisa*“,
 - Verhaltensregeln bei der Verrichtung von Notdurft „*ādāb qaḍā' al-ḡāḡah*“,
 - rituelle Waschung, ihre Pflichthandlungen „*farā'id*“, Sunna-Handlungen „*sunan*“ sowie der Unterschied zwischen den beiden.
- Das rituelle Gebet „*aṣ-ṣalāh*“:
 - Handlungen „*aḡāl*“ und Sprüche „*aqwāl*“ innerhalb des Gebets,
 - Pflicht-, Sunna-Handlungen „*farā'id wa-sunan*“ des Gebets aus Koran und Sunna,
 - Normen „*aḡkām*“ für Muslime, die ihrer Gebetspflicht nicht nachgehen,
 - Handlungen, die das Gebet ungültig machen „*mubṭilāt aṣ-ṣalāh*“,
- Die soziale Pflichtabgabe „*zakāh*“:
 - *Zakāh*-Normen als Pflicht „*farḍ*“ ausgehend vom islamischen Recht,
 - *zakāh*-Vermögen „*amwāl az-zakāh*“,
 - *zakāh*-Empfänger „*maṣārif az-zakāh*“,
 - warum müssen wir die *zakāh* entrichten?
- Das Fasten „*aṣ-ṣiyām*“:
 - Die Normen „*aḡkām*“, Handlungen „*a'māl*“ und Sunna-Handlungen „*sunan*“ des Fastens,
 - das Fasten ist eine Pflicht „*farḍ*“,
 - das ungültige Fasten „*ṣiyām bāṭil*“,
- Die große Pilgerfahrt „*al-ḡaḡḡ*“:
 - Ihre Handlungen „*a'māl*“,
 - ihre Zeiten „*awqāt*“ und Orte „*amākin*“,
 - wann wird man zu *ḡaḡḡ* verpflichtet?
 - ihre Vorteile „*fawā'id*“,
 - wann wird man von *ḡaḡḡ*-Pflicht befreit?
- Ich soll mich immer sauber halten!
- der erhabene Gott sieht mich!
- ich soll deshalb beten, fasten und den Armen helfen!
- ich gebe einen Teil meines Taschengelds an die Bedürftigen!
- alle Muslime sind vor Gott gleich in Bezug auf die Verrichtung der *ʿibādāt*.
- die Koranverse (2:185, 222; 74:4; 5:6; 29:45; 70:24; 9:103; 3:97).

Fünfte Schulklasse

Neben der Wiederholung des Lehrstoffes aus der vierten Schulklasse bot Farağ weiterhin in der fünften Schulklasse umfangreiche Themen auf dem Gebiet „*ibādāt*“ an. Die Themen wurden dem Schüleralter entsprechend ausgewählt und gehen über die einfache Definition der Handlungen hinaus, wobei andere Begriffe, welche die Kinder vorher nicht rezipieren konnten, zusätzlich aufgeworfen werden. Im Zentrum stehen Themen, wie Reinheitsarten „*anwāʿ at-ṭahāra*“ und Reinheit des Herzens „*ṭahārat al-qalb*“ bzw. seelische Reinheit „*ṭahāra maʿnawīyya*“. Des Weiteren sollten die Schüler anhand von Koranpassagen die für die Reinheit geeigneten Mittel, wie z. B. das reine Wasser „*al-māʾ at-ṭāhir*“ und den reinen Staub bzw. Gegenstand „*aṣ-ṣaʿīd at-ṭāhir*“ sowie deren Bedingungen bestimmen und unterscheiden können. Hinsichtlich der rituellen Gebetswaschung „*wuḍūʾ*“ werden den Schülern die Pflicht- bzw. *Sunna*-Handlungen, die zur Ungültigkeit führenden Handlungen „*nawāqid*“ sowie ihr Nutzen im Alltag, erklärt. Was das Gebet betrifft, so lernen die Schüler über die vorherigen Themen hinaus andere Themen, wie das Gemeinschaftsgebet „*ṣalāt al-ğamāʿa*“, z. B. das Freitagsgebet „*ṣalāt al-ğumʿa*“ und Festgebet „*ṣalāt al-ʿīd*“ sowie seine Art und Weise, Verhaltensregeln „*sulūkiyyāt*“, Vorteile „*fawāʾid*“, Bedingungen „*šurūṭ*“, Zeiten „*awqāt*“ sowie seine Stellung in der *šarʿa* „*ḥukmuhā fī aṣ-šarʿa*“. Die Schüler erfahren den Unterschied zwischen dem Freitags- und Festgebet, sowie fehlerhafte Handlungen „*taṣarrufāt ḥāṭiʿa*“, die von manchen praktiziert werden. Sie erfahren ebenfalls in dieser Schulklasse zusätzlich zu den bereits vermittelten Themen mehr über die *zakāh*, ihre Rechtsnormen „*aḥkām*“, die *zakāh* von Tieren „*māšīyya*“ und Ernten „*zurūʿ*“ bzw. ihre Bedingungen und Rechnungsart, Mindestbesitz „*niṣāb*“⁵⁶⁵ sowie deren Auferlegungsgründe. Das Fasten wird ebenfalls in der fünften Schulklasse erweitert. So lernen die Schüler mehr über die Vorzüge des Fastens, die Nacht der Bestimmung „*laylat al-qadr*“ und ihre Vorzüge und Zeit anhand von Koran, empfohlene Handlungen in den letzten Tagen des Ramadans basierend auf dem Vorbild des Propheten sowie über verbotene Handlungen während des Fastens. Was *ḥağğ* betrifft, so erweitern die Schüler in der fünften Schulklasse ihr Wissen bezüglich der gelernten Punkte. Zunächst lernen sie über den Weihzustand „*al-iḥrām*“ bzw. über seine Orte „*amākin*“, Zeiten „*mawāqīt*“ sowie die Verhaltensregeln „*sulūkiyyāt*“ des Pilgers innerhalb des Wachzustands. Die Handlungen der großen Pilgerfahrt „*aʿmāl al-ḥağğ*“ werden hier ausführlicher in Betracht gezogen. Dazu gehören das Umrunden „*aṭ-ṭawāf*“, der Lauf zwischen *Şafā* und *Marwah* „*as-saʿi baina aṣ-Şafāi wa-l-*

⁵⁶⁵ Unter dem Mindestbesitz „*niṣāb*“ ausgehend vom islamischen Recht bedeutet das Mindestmaß des Besitzes, ab dem die Erhebung von der sozialen Pflichtabgabe „*zakāh*“ im Islam vorgeschrieben wird. Vgl. Wehr, Hans, Wiesbaden 1985, S. 1277.

Marwah“ und deren Verhaltensregeln, das Stehen auf dem Berg *‘Arafāt* „*al-wuqūf bi-‘Arafa*“, die Übernachtung in *Muzdalifa* „*al-mabīt bi-Muzdalifa*“, die Steinigung „*ar-raġm*“ und schließlich der Besuch des Grabes des Propheten. Neben dem theoretischen Lernen von *‘ibādāt* sollten die Schüler die Praxis dieser Handlungen ernst nehmen. Sie achten auf eigene Hygiene, verrichten das fünfmalige Gebet regelmäßig, gehen regelmäßig zum Gemeinschaftsgebet in die Moschee, helfen den Armen und geben ihnen von ihrem Taschengeld aus und fasten im Monat Ramadan. Sie sollten den Sinn von der Praxis der *‘ibādāt* erfassen und wissen, dass es hierbei um den Zusammenhalt der Gemeinschaft sowie um die Stärkung der Beziehung zum einzigen Gott geht. Schließlich lernen die Schüler die religiösen Texte (Koran und Sunna) in dieser Lehereinheit auswendig.⁵⁶⁶ Die Schüler sollen somit am Ende des fünften Schuljahres folgende Themen gelernt haben.

Inhalte/ Kompetenz:

Die Schüler lernen folgende Themen in der Schulklasse:

- Rituelle Reinheit „*ṭahāra*“:
 - Ich bin Muslim und soll mich immer sauber halten,
 - ich darf mich nur mit reinen Mittel „*ašyā’ ṭāhira*“ reinigen bzw. säubern,
 - die Einhaltung der Sauberkeit meines Körpers behütet mich vor Krankheiten,
 - ich kenne den genauen Verlauf der Gebetswaschung „*wuḍū’*“.
- Das rituelle Gebet „*aṣ-ṣalāh*“:
 - ich muss fünf Mal am Tag beten,
 - ich liebe es, in die Moschee zu gehen und dort das Gemeinschaftsgebet zu verrichten,
 - das Freitags- „*ṣalāht al-ġum‘a*“ und das Festgebet „*ṣalāt al-‘īd*“ sind für mich äußerst wichtig.
- Die soziale Pflichtabgabe „*az-zakāh*“:
 - die *zakāh* fördert Solidarität in der Gesellschaft,
 - ich weiß ganz genau, wie sie berechnet wird und wer Anspruch darauf hat,
 - ich bin bereit, aus meinem Taschengeld den Bedürftigen einen Anteil auszugeben,
 - ich freue mich darauf, wenn ich den Armen helfen kann.
- Das Fasten im Monat Ramadan „*aṣ-ṣiyām fī ramadān*“:
 - Alle Muslime müssen im Monat Ramadan fasten,
 - wenn ich faste, erhalte ich Segen und Gut von Allāh,
 - die Bedürftigen leiden an Hunger, den ich beim Fasten spüre,

⁵⁶⁶ Vgl. die Übersetzung S. 161-165.

- wie soll ich mich im Fastenzustand Gott und Anderen gegenüber verhalten?
- Ich sollte auf mein Fasten achten, sodass es nicht ungültig wird.
- Die große Pilgerfahrt (*al-ḥaǧǧ*):
 - Ich weiß, was *ḥaǧǧ* bedeutet,
 - der *ḥaǧǧ* ist die letzte Säule meiner Religion,
 - bei *ḥaǧǧ* werde ich die heiligen Orte besuchen,
 - und ich weiß, was man im *ḥaǧǧ* zu machen hat.
- Ich kenne folgende Koranpassagen auswendig: (2:158, 185, 222; 3:97; 97:1; 6:141; 62:9; 25:48).

Sechste Schulklasse:

Im Anschluss an die bereits vermittelten Inhalte bietet Faraǧ in der sechsten Schulklasse zur Vervollständigung der Grundinhalte des Gebiets *ʿibādāt* weitere Themen. Im Allgemeinen legt er den Akzent in dieser Schulklasse darauf, dass die Schüler mehr mit den religiösen Texten (Koran und Sunna) in Bezug auf das Thema „*ʿibādāt*“ konfrontiert und mit den Praktiken vertraut gemacht werden. Es geht dabei um das Erlernen von religiösen Kompetenzen – nicht für die Schule – sondern für ihr eigenes Leben. Sie sollten dazu befähigt werden, die Definition, Handlungen „*ʿmāl*“, Normen „*aḥkām*“ etc. aller gottesdienstlichen Handlungen sowohl aus den religiösen Texten als auch den bereits gelernten Inhalten selbstständig abzuleiten. So sollten sie am Ende dieser Schulklasse wissen, was z. B. unter „*tayammum*“ (ritueller Gebetswaschung mit Sand oder Staub) zu verstehen ist. Dazu gehört auch, dass die Koranverse und Hadithe über den *tayammum* erörtert, gedeutet und angewendet werden können. Sie erlernen seine Rechtsnormen „*aḥkām*“, Fälle „*ḥālāt*“, in denen es vorgenommen werden darf, Handlungen „*ʿmāl*“ sowie die zu seiner Ungültigkeit führenden Handlungen „*mubṭilāt*“. Was das rituelle Gebet betrifft, so lernen die Schüler in Anlehnung an die bereits vermittelten Inhalte weitere Themen, wie das Gebet des Kranken und Reisenden „*ṣalāt al-marīḍ wa-l-musāfir*“, das Zusammenlegen von Gebetszeiten „*ǧamʿ aṣ-ṣalawāt*“ sowie die wesentlichen Vorzüge des rituellen Gebets „*faḍāʾil aṣ-ṣalāh*“. Die Schüler sollten ihr religiöses Wissen über die soziale Pflichtabgabe „*zakāh*“ strukturieren, darstellen und in die Praxis umsetzen. Dazu gehören Themen, wie die Abgabe von Gold- und Silberbesitz „*zakāt an-naqdān*“, ihre Bedingungen „*ṣurūṭ*“ sowie Abgabe von Handelsgeschäften „*urūd at-tiǧāra*“ und deren Rechnungsmethodik bzw. ihren Mindestbesitz „*niṣāb*“. Ergänzend zu den gelernten Inhalten über das Fasten „*aṣ-ṣiyām*“ lernen die Schüler ausgehend vom islamischen Recht seine Bestimmungsnormen „*aḥkām*“, Verhaltensregeln innerhalb der Fastenzeit „*sulūkiyyāt*“, den Sinn „*ḥikmah*“ und die Belohnung „*ǧazāʾ*“ des Fastens sowie die Fälle, in denen man nicht fasten darf. Am Ende dieser Lehreinheit sollten die

Schüler ihr Wissen über *ḥağğ* erweitern. So erfahren sie von Vorzügen „*faḍā'il*“ und Sinn „*ḥikmah*“ der großen Pilgerfahrt und die Bestimmungsnormen für den *ḥağğ* eines Jugendlichen „*ḥağğ aṣ-ṣabī*“. Des Weiteren lernen die Schüler über die kleine Pilgerfahrt „*umra*“, ihre Handlungen „*a'māluḥā*“ und den Unterschied zwischen ihr und dem *ḥağğ*. Schließlich sollten die Schüler die in der Lehereinheit vorstehenden Koranverse und Hadithe auswendig lernen, diese sind: (29:45; 2: 183, 185, 196; 4:43, 101, 103; 9:103).⁵⁶⁷ Die religiösen Kompetenzen, die die Schüler innerhalb dieser Schulklasse erwerben sollten, werden wie folgt zusammenfassend dargestellt.

Inhalte/ Kompetenz:

In der letzten Schulklasse der Grundschulphase sollten die Schüler folgende Kompetenzen erworben bzw. Inhalte gelernt haben:

- Rituelle Reinheit „*ṭahāra*“:
 - Ich kenne den genauen Verlauf der Gebetswaschung „*wuḍū'*“,
 - was bedeutet die rituelle Gebetswaschung mit Sand oder Staub „*tayammum*“,
 - Gott erlaubt mir *tayammum* als Erleichterung in manchen Ausnahmefällen.
- Das rituelle Gebet „*aṣ-ṣalāh*“:
 - Ich soll auch im Krankheitsfall beten, jedoch mit Erleichterung „*ṣalāt al-marīḍ*“,
 - Ich soll während meiner Reise beten, jedoch mit Erleichterung „*ṣalāt al-musāfir*“,
 - ich darf in manchen Fällen das Gebet verkürzen „*al-qaṣr fī aṣ-ṣalāh*“,
 - ich darf in manchen Fällen die Gebete zusammenlegen „*al-ğam' baina aṣ-ṣalawāt*“,
 - das rituelle Gebet hat viele Vorteile und höheren Stellenwert in meinem Leben.
- Die soziale Pflichtabgabe „*az-zakāh*“:
 - die *zakāh* von Gold und Silber „*zakāt an-naqdaīn*“,
 - Mindestbesitz an Gold und Silber „*niṣāb aḍ-ḍahab wa-l-fiddah*“,
 - die *zakāh* von Handelsgeschäften „*urūḍ at-tiğārah*“,
 - Mindestbesitz an Handelsgeschäfte „*niṣāb urūḍ at-tiğārah*“.
- Das Fasten im Monat Ramadan „*aṣ-ṣiyām fī ramadān*“:
 - Das Fasten im Monat Ramadan ist eine Pflicht „*fard*“,
 - Gott bereitete mir eine großartige Belohnung für mein Fasten vor,
 - Ich habe die Möglichkeit in bestimmten Fällen nicht zu fasten.
- Die große Pilgerfahrt (*al-ḥağğ*):
 - Ich weiß, was *ḥağğ* bedeutet,

⁵⁶⁷ Vgl. ebd. S. 176-180.

- der *ḥağğ* verfügt über viele Vorzüge,
 - die kleine Pilgerfahrt „*al-ʿumra*“,
 - Unterschied zwischen *ḥağğ* und *ʿumra*.
- Ich muss versuchen, mich immer sauber zu halten,
 - ich habe alle gottesdienstlichen Handlungen gut gelernt und praktiziere sie regelmäßig und rechtzeitig,
 - ich kenne folgende Koranpassagen auswendig: (29:45; 2: 183, 185, 196; 4:43, 101, 103; 9:103).

6.1.2.4 Kritische Gesamterörterung zum Inhaltsfeld „*al-ʿibādāt*“

Wie aus den bisher behandelten Inhalten ersichtlich wird, hält Farağ die Vermittlung vom kumulativen Wissen im Inhaltsfeld „*ʿibādāt*“ sowohl als Vorbereitung auf die nächste Schulphase als auch für das eigene Leben der Schüler für besonders wichtig. Die erworbene Wissensbasis bildet die Einführung der Schüler in die Glaubenspraxis. Er stellt dabei folgende Themen im Vordergrund:

- *aṭ-ṭahāra* – die rituelle Reinheit (körperlich und seelisch),
- *aṣ-ṣalawāt al-ḥamsa* – das rituelle fünfmalige tägliche Gebet,
- *aṣ-ṣiyām fī ramadān* – das Fasten im Monat Ramadan,
- *az-zakāh* – die soziale Pflichtabgabe,
- *al-ḥağğ wa-l-ʿumra* – die große und kleine Pilgerfahrt.

Zunächst möchte ich mich mit den Aussagen von Farağ über seine allgemeine Vorstellung zu den gottesdienstlichen Handlungen „*ʿibādāt*“ auseinandersetzen. Er, wie auch viele andere traditionelle Theologen, vertritt dabei die Meinung, dass laut einem Koranvers das Schöpfungsziel des Menschen sich im Dienste gegenüber dem einzigen Gott verkörpert, und zwar in der Praxis der vorgeschriebenen gottesdienstlichen Handlungen.⁵⁶⁸ Seine Meinung fußt auf folgendem Koranvers: „*Und ich habe die Dschinn und Menschen nur dazu geschaffen, dass sie mir dienen.*“ (51:56) Ist das „einzige“ Schöpfungsziel des Menschen wirklich so, wie Farağ diese Koranpassage versteht? Werden die *ʿibādāt* im Islam auf diese Handlungen (Gebet, Fasten etc.) beschränkt? Oder könnte hier auch von einem weitgefassten Begriff gesprochen werden? Aš-Šaʿrāwī als einer der modernen Koran-Kommentatoren, der sich die sprachliche Auslegung des Koran aneignete, definierte den Begriff „*ʿibāda*“ (Sing.) in diesem Koranverses wie folgt:

⁵⁶⁸ Vgl. ebd. S. 40.

„Der Gottesdienst „*‘ibāda*“ bedeutet, dass der Diener sich an die Vorschriften Gottes halten soll, ganz egal, ob es sich dabei um vorgeschriebene, erlaubte oder verbotene Dinge handelt.“⁵⁶⁹ Weiterhin sagt er hinsichtlich der vorgeschriebenen gottesdienstlichen Handlungen gegenüber Gott:

„Der erhabene Gott braucht es nicht, dass seine Diener ihm gegenüber die gottesdienstlichen Handlungen verrichten, sondern die Haltung an *‘ibādāt* und deren Praktiken dienen in erster Linie dem Wohl der Diener selbst, denn Gott ist erhaben über alle Bedürfnisse. [...] Der Gottesdienst „*‘ibāda*“ wird nicht nur auf die islamischen Säulen, wie z. B. das Gebet oder Fasten etc. begrenzt, sondern bezieht sich vielmehr auf alle Handlungen im Leben eines Menschen, die zum Allgemeinwohl führen und von allem, was verboten ist, (*muḥarramāt*) distanzieren können. Die Religion ist dazu da, um das Leben in Bewegung zu bringen bzw. zu entwickeln, deshalb wird alles, was zu diesem Zweck führen könnte, als „*‘ibāda*“ bezeichnet.“⁵⁷⁰

Bei der Betrachtung von *‘ibādāt* als von Gott vorgeschriebene Handlungen beruft sich Farağ ebenfalls auf die zwei Hadithe des Propheten.⁵⁷¹ Der erste Hadith wird bei Muslim und al-Buḥārī überliefert und stellt die fünf Säulen der islamischen Religion dar. Der Prophet sagte: „*Der Islam ist auf fünf (Grundpfeilern) gebaut: Bezeugen, dass es keinen Gott gibt außer Gott und dass Muḥammad der Gesandte Gottes ist; das Gebet verrichten; die Abgabe (zakāh) entrichten; die Wallfahrt vollziehen und den Ramaḍān fasten.*“⁵⁷²

Die muslimischen Theologen erklären diesen Hadith für authentisch „*ṣaḥīḥ*“ und gehen davon aus, dass laut diesem Hadith die gottesdienstlichen Handlungen allen Muslimen als Pflicht vorgeschrieben sind.⁵⁷³ Wobei zu betonen ist, dass die Verantwortung für die eigenen Taten vor Gott erst ab dem Pubertätsalter berücksichtigt und der Mensch von Gott erst ab diesem Alter zur Rechenschaft gezogen wird.⁵⁷⁴

Zwar sind die Kinder im Grundschulalter nicht dazu verpflichtet „*ḡair mukallaḥīn*“⁵⁷⁵, diese praktischen religiösen Handlungen durchzuführen, jedoch sollten sie so früh wie möglich in die Glaubenspraxis hineingeführt werden. Ziel dabei ist, dass die Kinder in frühem Alter mit diesen Praxen konfrontiert werden, sodass sie dadurch eine Selbstverantwortung gegenüber den Gottesdiensten entwickeln können.

⁵⁶⁹<http://www.atafisir.com/Tafasir.asp?tMadhNo=0&tTafisirNo=76&tSoraNo=51&tAyahNo=56&tDisplay=yes&UserProfile=0&LanguageId=1> [Stand 08 Februar 2016].

⁵⁷⁰<http://www.atafisir.com/Tafasir.asp?tMadhNo=0&tTafisirNo=76&tSoraNo=51&tAyahNo=56&tDisplay=yes&Page=2&Size=1&LanguageId=1> [Stand 08 Februar 2016].

⁵⁷¹ Vgl. die Übersetzung, S. 40.

⁵⁷² Khoury, Adel Theodor, Bd. I, Darmstadt 2008, S. 27.

⁵⁷³ Al-Ġazālī, Abū Ḥāmid, 1. Bd., Kairo 1998, S. 273.

⁵⁷⁴ Vgl. ‘Adulḡabbār, Abū al-Ḥasan: *Al-Muḥīṭ bi-t-taklīf* [Der Wissende von den Verpflichtungen]. Kairo 1965, S. 12.

⁵⁷⁵ Mukallaḥ bedeutet im Islam ein zurechnungsfähiger Mensch ab dem Pubertätsalter. Philologisch greifbar wird der Verpflichtungsgedanke durch den Begriff „*taklīf*“ – „Bürde“, die Gott dem Menschen auferlegt hat. Vgl. Oberauer, Nobert: *Religiöse Verpflichtung im Islam. Ein ethischer Grundbegriff und seine theologische, rechtliche und sozialgeschichtliche Dimension.* Würzburg 2004, S. 22.

„Die praktischen religiösen Pflichten des Islam (*ibādāt*) unterstützen dabei, dass die Charaktereigenschaften der Kinder entwickelt werden. Diese Eigenschaften sollen mit dem persönlichen Urteilsvermögen hinsichtlich dessen, was richtig und was falsch ist, korrespondieren.“⁵⁷⁶

Der zweite Hadith, auf den sich Farağ für die Verrichtung des Gebets beruft, ist:⁵⁷⁷ *„Schreibt euren Kindern das Gebet vor, wenn sie sieben Jahre alt sind, und „schlagt“ sie (wenn sie es unterlassen), wenn sie zehn Jahre alt sind, und trennt ihre Betten (in diesem Alter).“*⁵⁷⁸ Farağ beruft sich auf diesen Hadith, ohne dabei zu überprüfen, ob er womöglich als zweifelhaft (*daʿīf*) oder authentisch (*ṣaḥīḥ*) klassifiziert werden könnte. Die Erklärung, warum Farağ diesen Hadith in seiner Arbeit hinzugezogen hat, und was genau er damit der Leserschaft vermitteln wollte, bleibt vage.⁵⁷⁹ Sogar in Saudi-Arabien, wo das strengste Verständnis vom Islam vertreten wird, kommt der Begriff *„daraba“* zumindest in der Theorie nicht zur Sprache. Ausgehend vom Abkommen für Kindesrechte *„itfāqiyyat ḥuqūq aṭ-ṭifl“* aus dem Jahr 1996⁵⁸⁰ wird im Artikel 17 betont, dass die Schulkinder in Saudi-Arabien nicht geschlagen werden dürfen. So heißt es: *„das Bildungsministerium betont, dass die Kinder in allen Schulphasen nicht geschlagen werden dürfen, und dass jeder Lehrer, der solche Verbrechen begeht, der gesetzlichen Bestrafung unterliegt.“*⁵⁸¹ Des Weiteren wird im ersten Artikel betont, dass jeder Mensch unter achtzehn als Kind zu berücksichtigen ist.

„Jeder Mensch unter achtzehn Jahren wird gemäß dem Gesetz als Kind angesehen. [...] Von der Geburt bis zum siebten Lebensjahr ist das Kind für seine Handlungen nicht verantwortlich und unterliegt keiner Verpflichtung, jedoch übernimmt der Erzieher dessen Erziehungsauftrag und vermittelt ihm die ethischen Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen. Ab dem siebten bis zum zehnten Lebensjahr ist das Kind dazu fähig zwischen eigenen Handlungen zu unterscheiden. Der Erzieher sollte es dann in die gottesdienstlichen Handlungen einüben und das gute Verhalten gegenüber Anderen beibringen, ohne ihm bei deren Unterlassung Strafen zu verhängen. Das Kind soll auch in diesem Alter leichte Verantwortungen bzw. Aufgaben übernehmen. Ab dem zehnten bis zum fünfzehnten Lebensjahr übernimmt das Kind einige weitere Verantwortungen. Sein Vormund bzw. Erzieher sollte es bei der Verfehlung dieser Verantwortungen in einer gemäßigten Weise züchtigen und erziehen. [...] Die Bestrafung darf in diesem Fall nicht mehr als Verwarnung oder, wenn es nötig ist, Unterbringung in einer sozialen Einrichtung sein. [...] Vom fünfzehnten bis zum achtzehnten Lebensjahr ist das Kind in die Unabhängigkeit- sowie Beratungsphase eingetreten und soll für eigene Fehler in einem erzieherischen Rahmen von den Zuständigen, die über pädagogische Kompetenzen verfügen, bestraft werden, ohne dabei seine Gefühle bzw. seinen Stolz zu verletzen.“⁵⁸²

⁵⁷⁶ Roald, Anne Sofie. Stockholm 1994, S. 90.

⁵⁷⁷ Vgl. die Übersetzung S. 39 f.

⁵⁷⁸ As-Siğistānī, Abū Dāwūd Sulaimān Ibn al-Aṣʿaṭ al-Addī: Kitāb as-sunan [Buch der Traditionen]. Beirut 2004, 1. Bd.; S. 385.

⁵⁷⁹ Vgl. die Übersetzung S. 40 f.

⁵⁸⁰ Zu diesem Abkommen: Vgl. <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Documents/StateReport/srf-saudiarabia-2-ar.pdf> [Stand 28. Dezember 2015].

⁵⁸¹ Ebd. Artikel 17, S. 51.

⁵⁸² Ebd. Artikel 1, S. 22 f.

Für die Unterlassung von *ʿibādāt* bei den zurechnungsfähigen Muslimen werden im Koran keine Strafen (*ḥudūd*) verhängt. Ihre Bewertung, Belohnung oder Bestrafung wird Gott allein überlassen. Die Frage, wie ein zurechnungsfähiger Muslim nach islamischer Gelehrsamkeit bestraft wird, wenn er das rituelle Gebet unterlässt, bleibt unter den islamischen Rechtsschulen umstritten.⁵⁸³ An dieser Stelle kommen die Fragen auf: Wie kann man diesen Hadith so interpretieren, dass ein zehnjähriges Kind im Gegensatz zu einem Erwachsenen für die Unterlassung des Gebetes geschlagen wird? Kann der Prophet es wirklich so befohlen haben? Angenommen dieser Hadith wäre authentisch und der Prophet hätte damit auch wirklich „Schlagen“ gemeint, so würde dies zu einem anderen Ausspruch von ihm im Widerspruch stehen. So definierte er die für die eigenen Taten vor Gott zurechnungsfähigen „*mukallaḥūn*“ Menschen folgendermaßen: *„Der Stift ist für drei Leute gehoben: Eine Person, die schläft, bis sie aufwacht; ein Verrückter, bis er einen klaren Verstand erlangt; und ein Kind, bis es die Reife erlangt.“*⁵⁸⁴

Die Wurzel *ḍaraba* verfügt in diesem Zusammenhang über eine Reihe verschiedener Definitionen. Sowohl im Koran als auch in den arabischen Lexika kommen andere Bedeutungen dieser Wurzel in Frage. Beispielsweise heißt es im Koran: *„Und ein Beispiel für die Gläubigen hat Gott in der Frau des Pharaos aufgestellt (w. ein Beispiel ... geprägt) [...]“* (66:11) In diesem Zusammenhang kommt das Verb „*ḍaraba*“ als „Beispiel geben“. Ebenfalls in der Sure (57) kommt der Begriff „*ḍaraba*“ in einem anderen Kontext vor, nämlich im Sinne einer Trennung. Es heißt: *„[...] Und eine Mauer mit einem Tor wird zwischen sie gesetzt. [...]“* (57:13) Auch ein weiteres Beispiel aus dem Koran ist hier der Begriff „*ḍaraba*“ als „ein Wort prägen“. Es heißt im Koran: *„Hast du nicht gesehen, wie Gott ein Gleichnis von einem guten Wort geprägt hat? [...]“* (14:24)⁵⁸⁵

In Lisān al-ʿArab wird auf einen anderen Sprachgebrauch dieses Begriffes hingewiesen. So heißt es in Passivform „*ḍuriba ʿalaiḥā*“: (Er) wurde an das Tun einer Sache gewöhnt, d. h. die Gewöhnung an etwas.⁵⁸⁶ In einem anderen arabischen Lexikon kommt der Begriff ebenfalls in vielerlei Kontexten vor. So wird „*ḍaraba al-ḥaima*“ ins Deutsche als „das Zelt aufstellen“ übersetzt und könnte im Kontext des bereits erwähnten Hadithes als „Verrichten“ des Gebets verstanden sein, denn es geht hier um die Verrichtung bzw. Errichtung von etwas. Ein anderer

⁵⁸³ Zu diesem Thema vgl. Sābiq, as-Saiyyid: *Fiqh as-sunna* [die Jurisprudenz (fiqh) der Sunna]. 1. Bd. Beirut 1987; Muḡniyya, Muḥammad Ḡawād: *Al-Fiqh ʿala al-maḍāhib al-ḥamsa* [Die Jurisprudenz (fiqh) anhand der fünf Rechtsschulen]. Beirut 1960.

⁵⁸⁴ Ibn Māḡa, al-Ḥāfiẓ Abū ʿAbdullāh Muḥammad Ibn Yazīd al-Qazwīnī: *Sunan Ibn Māḡa* [Die Hadith-Sammlung von Ibn Māḡa]. Bd. 3, Beirut 1998. Hadith-Nr. 2041, S. 442.

⁵⁸⁵ Mehr zu den verschiedenen Bedeutungen des Worts „*ḍaraba*“ im Koran vgl. hierzu: Muḡam al-fāẓ al-qurʿān al-karīm. Bd. 2, Kairo 1970, S. 107 ff.

⁵⁸⁶ Vgl. Ibn Manzūr, Bd. 3, Beirut 1988, S. 522.

Sprachgebrauch dieser Form wäre „*daraba ‘ala yadihi*“, was ins Deutsche als „jemanden von etwas abhalten“ zu übersetzen ist. Das könnte im Hadith heißen: die Unterlassung zu verhindern, nämlich von der Vernachlässigung des rituellen Gebets abzuhalten. Im selben Kontext sollte noch „*daraba ‘ala ar-risāla*“⁵⁸⁷ bzw. „Abschließen von etwas“ erwähnt werden, d. h. „die Botschaft abzuschließen bzw. zu Ende zu bringen“. Vor diesem Hintergrund sollte vom ausführlichen bzw. perfekten Erlernen der Gebetshandlungen ausgegangen werden. Wenn diese Definitionen des arabischen Begriffes „*daraba*“ in dieser Weise Beachtung finden würden, könnte der oben erwähnte Hadith anders interpretiert werden. D. h. die Kinder sollten zunächst ab dem siebten bis zum zehnten Lebensjahr in die Handlungen des rituellen Gebets eingeübt werden. Ab dem zehnten Lebensjahr sollten die Kinder all diese Handlungen erlernt und sich an die Verrichtung des Gebets gewöhnt haben. Die Kinder sollten sich ab diesem Alter an die regelmäßige Ausübung des rituellen Gebets „*iqāmat aṣ-ṣalāh*“ halten können. Sie sollten im Grundschulalter in die islamischen gottesdienstlichen Handlungen eingeführt werden. Nicht weil sie in diesem Alter dazu verpflichtet sind, sondern weil sie durch die Einübung ihre religiös geprägten Charaktereigenschaften entwickeln und stets eine enge Beziehung zu Gott bzw. zur eigenen Religion aufbauen sollten.

Die von Farağ angebotenen Inhalte in diesem Inhaltsfeld sind äußerst umfangreich. Zu betonen ist, dass der Lehrstoff in erster Linie der islamisch geprägten Schulbildung entspricht. Dass er, wie bereits erwähnt, eine nichtislamische bzw. säkulare Gesellschaft in seinem Curriculum nicht berücksichtigt, was dem allgemeinen Ziel der islamischen Kindererziehung widerspricht, wäre zu bemängeln.⁵⁸⁸ Selbstverständlich wären die von ihm vorgeschlagenen Inhalte für den IRU an deutschen Schulen zu umfangreich, da es im deutschen Schulwesen nicht nur um die Vermittlung von Religion geht, sondern auch um andere Lernfächer. Die im Curriculum von Farağ aufgestellten Themen können hier daher aus Strukturierungsgründen keineswegs so tief behandelt werden. Trotzdem bieten diese Inhalte eine informative und breitere Grundbasis für die Erstellung von Curricula des IRU in Deutschland, an denen sich die muslimischen Religionspädagogen bedienen und orientieren können.

In diesem Zusammenhang wäre es von großer Bedeutung, wenn Farağ das Leben der Muslime in einer nichtislamischen Gesellschaft berücksichtigt hätte. Es herrschen andere Lebensbedingungen, Bräuche, Kultur und Gesetze, die mit der Praxis der *‘ibādāt* auf der von Farağ vorgeschlagenen traditionellen Weise nicht immer vereinbar sein können. Es wäre von

⁵⁸⁷ Vgl. Mas‘ūd, Ġubrān: *Ar-Rā’id: Mu‘ğam lağawī ‘aṣrī* [der Vorreiter: Ein sprachliches aktuelles Lexikon]. Bd. 1, Beirut 1964, S. 947.

⁵⁸⁸ Vgl. Quṭb, Muḥammad, Kairo 2007, S. 13.

Vorteil gewesen, wenn das Minderheitsrecht „*fiqh al-aqalliyyāt*“⁵⁸⁹ im praktischen Teil von *‘ibādāt* in seinem Curriculum berücksichtigt worden wäre. Es sollte nicht darum gehen, auf Einzelheiten in diesem Gebiet einzugehen, sondern kurz darzustellen, was solch ein Gebiet für die islamische Erziehung in einer nichtislamischen Gesellschaft leisten soll. Das Hauptanliegen der Gründung eines solchen spezifischen Gebietes des islamischen Rechts ist es, das Leben der Muslime in einer nichtislamischen Gesellschaft im Rahmen der *šarī’a* mit der rechtlichen und gesellschaftlichen Sachlage in jener Gesellschaft in Einklang zu bringen.⁵⁹⁰ Was die Praxis von *‘ibādāt* angeht, so geht es bei Farağ grundsätzlich um einen erheblichen Unterschied zu der deutschen Gesellschaft. Unter *‘ibādāt* sind das rituelle Gebet „*aṣ-ṣalāh*“, die soziale Pflichtabgabe „*az-zakāh*“ sowie das Fasten im Monat Ramadan „*aṣ-ṣiyām*“ besonders hervorzuheben. Auf der einen Seite gibt es in einem islamischen Land an jeder Ecke und in fast allen Bildungseinrichtungen eine Moschee, in der es den Schülern ermöglicht wird, ihren Gebeten rechtzeitig nachzugehen. Das Wochenende beginnt am Freitag, deshalb haben die Schüler die Möglichkeit in die Moschee zum Freitagsgebet zu gehen. Die Festtage sind offizielle Feiertage, das ganze Land feiert und die Schüler verrichten das Festgebet an freien Plätzen, wie es aus traditioneller Sicht erwünscht ist. Die Eingewöhnung an das Fasten im Monat Ramadan fällt den Schülern weitaus einfacher, denn alle Schulkameraden, Lehrer und Familien fasten. Die Stimmung im ganzen Land ist dazu sehr motivierend, sodass die Schüler es im früheren Alter ausprobieren können. Die Schüler könnten die Abgabe von *zakāh* an Bedürftige in einer islamischen Gesellschaft eher selbst erleben. Auf der anderen Seite ist es in einer nichtislamischen Gesellschaft nicht immer der Fall, dass den *‘ibādāt* in dieser Weise nachgegangen werden kann. Es wäre deshalb angebracht, wenn Farağ in seinem Curriculum die speziellen Normen solcher Gegebenheiten miteinbeziehen würde, sodass man hier von einer weitgefassten und global orientierten islamischen Erziehung sprechen könnte. Unter anderem sollten folgende Fragen aufgeworfen werden: Wie können die Schüler in einer nichtislamischen bzw. pluralen Gesellschaft den Praktiken der islamischen gottesdienstlichen Handlungen nachgehen und sie in den Alltag integrieren?

Laut der Meinung von Quṭb sollte die islamische Erziehung doch Zugänge zum alltäglichen Leben ermöglichen und mit der gesellschaftlichen Situation eng verknüpft sein, abgesehen davon, ob sich die Schüler in einer islamischen bzw. nichtislamischen Gesellschaft befinden.⁵⁹¹

⁵⁸⁹ Zu Thema *fiqh al-aqalliyyāt* vgl. ‘Abdulqādir, Ḥālid: *Fiqh al-aqalliyyāt al-muslima* [Das Recht der muslimischen Minderheit]. Tripoli 1998; al-Qaraḍāwī, Yūsuf: *Fiqh al-aqalliyyāt ‘inda aš-šaiḥ al-Qaraḍāwī* [Das Minderheitsrecht bei Scheich al-Qaraḍāwī]. Katar 2007; Albrecht, Sarah: *Islamisches Minderheitsrecht*, Yūsuf al-Qaraḍāwīs Konzept des *fiqh al-aqalliyyāt*. Würzburg 2010.

⁵⁹⁰ Vgl. Albrecht, Sarah, Würzburg 2010, S. 10.

⁵⁹¹ Vgl. Quṭb, Muḥammad, Kairo 2007, S. 13.

In diesem Zusammenhang besteht einer meiner Kritikpunkte an Farağ darin, dass in diesem Inhaltsfeld Themen, die die Praxis von *ʿibādāt* mit der gesellschaftlichen Situation einer nichtislamischen Gesellschaft in Einklang bringen, nicht berücksichtigt werden. Dazu könnten Erleichterungen der Praxis von *ʿibādāt* anhand von Meinungen muslimischer Gelehrter herangezogen werden. Zu diesen Themen gehören bspw. das Streichen mit der nassen Hand über die Socken „*al-maṣḥ ʿala -l-ḥuffain*“, wenn man die rituelle Gebetswaschung „*wuḍūʾ*“ an einem öffentlichen Ort vornehmen möchte, denn es ist manchmal umständlich die Füße vollständig zu waschen; das Thema „*tayammum*“ mittels anderen Gegenständen, wie Gras, Pflanzen, Schnee, Wand etc. Es geht grundsätzlich um die innere Reinheit, welche man mit *tayammum* beabsichtigt.⁵⁹² Was das rituelle Gebet „*ṣalāh*“ betrifft, so gibt es eine Reihe spezieller Normen „*aḥkām ḥāṣṣa*“, die der muslimischen Minderheit in einer nichtislamischen Gesellschaft Erleichterungen anbieten, wenn man den fünfmaligen Gebeten in ihrer im Koran und der Sunna vorgeschriebenen Form aufgrund der Arbeits-, Schulzeit oder Verspätung des Nachtgebets in der Sommerzeit nicht nachgehen kann. Zu diesen Möglichkeiten gehören bspw. die Zusammenlegung „*ḡamʿ*“ von Gebetszeiten, indem man Mittags- und Nachmittagsgebet sowie das Abend- und Nachtgebet zusammenlegen darf, das Verrichten des Freitagsgebets im Nachhinein als ein Mittagsgebet anstatt des Moscheebesuches, wenn man aufgrund der Arbeits- bzw. Schulzeit daran gehindert wurde, sowie die Festgebete in bereits erwähnten Fällen zu unterlassen.⁵⁹³ Ein weiteres Beispiel in diesem Zusammenhang wären die Normen der sozialen Pflichtabgabe „*zakāh*“. Die muslimischen Gelehrten vertreten unterschiedliche Meinungen, insbesondere bezüglich der *zakāh*-Empfänger „*mustaḥaqī az-zakāh*“ in einem nichtislamischen Land. Auf der einen Seite ist die Mehrheit unter ihnen der Meinung, dass man die *zakāh*-Beträge an islamische Vereine bzw. Organisationen abgeben darf. Auf der anderen Seite erlauben Andere, die *zakāh* an Nichtmuslime zu entrichten, wenn sie bedürftig sind.⁵⁹⁴ Es könnte in diesem Kontext eine gute Gelegenheit sein, die Kinder zu Toleranz gegenüber den Andersgläubigen zu erziehen und zwischen ihnen und der muslimischen Gemeinde in den Moscheen und Vereinen eine enge Beziehung herzustellen. Das letzte Beispiel befasst sich mit dem Fasten „*aṣ-ṣiyām*“ in einem nichtislamischen Land, wo die Fastenzeit bis zu 23 Stunden andauern kann. In diesem Fall stellt sich die Frage, wie ein Kind es unter solchen Umständen ausprobieren bzw. ausüben kann? Dafür gibt es ebenfalls Gutachten „*fatāwā*“, in denen erlaubt wird, dass die Fastenzeit gekürzt wird bzw. dass man sich dabei nach der Zeit von Mekka richten kann oder das Fasten im

⁵⁹² Vgl. ʿAbdulqādir, Ḥālid, Tripoli 1998, S. 227-230.

⁵⁹³ Vgl. ebd. S. 263 ff., 270-285.

⁵⁹⁴ Vgl. ebd. S. 301-318.

Ramadan gar unterlassen und später nachholen darf.⁵⁹⁵ Es wäre daher nützlich gewesen, wenn Farağ in seinem Curriculum solche Themen erörtert hätte, sodass dem großen Ziel der islamischen Kindererziehung nachgegangen werden kann.

6.1.2.5 Die Geschichte Abrahams und der Hadith über die Nacht- und Himmelreise des Propheten „*al-mi'rāğ*“: Erzieherische Beispiele aus dem Koran und der Sunna

Die Kindererziehung anhand der Erzählungen im Koran und der Sunna bedeutet nicht nur, dass die Kinder den Koran bzw. die Hadithe auswendig lernen, sondern vielmehr sollten daraus erzieherische Werte „*qiyam tarbawiyya*“ abgeleitet werden, die im Alltag bzw. im sozialen Leben von Bedeutung sind. Sie beinhalten moralische Werte, ethische Verhaltensweisen sowie Impulse für das eigene Handeln, die für das Zusammenleben eine zentrale Rolle spielen.⁵⁹⁶ Die Erzählungen sind für die Schüler in diesem Alter hochspannend und effektiv, deshalb sollten sie im IRU eine Beachtung finden. Obwohl Farağ in diesem Inhaltsfeld einige Koranverse sowie Hadithe heranzog, wurden die erzieherischen Erzählungen aus dem Koran und der Sunna hinsichtlich der *‘ibādāt* nicht zur Sprache gebracht.

Auf dem Gebiet *‘ibādāt* liefert uns der Koran eine Reihe von Erzählungen, die die Bedeutung von *‘ibādāt* sowie den Einfluss ihrer Praxis sowohl auf das eigene Handeln des Einzelnen als auch auf die Gesellschaft insgesamt hervorheben. Dabei wird auf viele erzieherische Werte hingewiesen, die man durch die Praxis von *‘ibādāt* erwerben kann und die für die Herstellung einer engen Beziehung zum Schöpfer sowie zu anderen Geschöpfen von Bedeutung sind. Alle Propheten legten in diesem Zusammenhang einen großen Wert auf die *‘ibādāt*. Im Folgenden wird kurz auf einige koranische Beispiele eingegangen, um diesen Aspekt ausführlicher zu erläutern: Alle Arten von *‘ibādāt* werden in erster Linie zum Erwerb des Wohlgefallens Gottes „*ruḍwān Allāh*“ verrichtet,⁵⁹⁷ wie über den Propheten Muḥammad im Koran zitiert wird: „*Sag: Mein Gebet und meine Opferung (oder: mein Ritual), mein Leben und mein Tod gehören Gott, dem Herrn der Menschen in aller Welt.*“ (6:162). Weiterhin wird ebenfalls in der Geschichte Abrahams im Koran auf die vorgeschriebenen gottesdienstlichen Handlungen „*‘ibādāt*“ hingewiesen.⁵⁹⁸

⁵⁹⁵ Vgl. ebd. S. 335 f.

⁵⁹⁶ Vgl. Ṭaḥṭāwī, Sayyid Aḥmad, Kairo 1996, S. 153.

⁵⁹⁷ Vgl. al-Qurṭubī, Bd. 4 (7. Teil des Korans), Beirut 1988, S. 98 ff.

⁵⁹⁸ Vgl. ebd. Bd. 6 (11. Teil des Korans), Beirut 1988, S. 201 f.

„Und wir machten sie zu Vorbildern, die (ihre Gefolgschaft) nach unserem Befehl leiteten. Und wir gaben ihnen (die Weisung) ein, gute Werke zu tun, das Gebet zu verrichten und die Almosensteuer zu geben. Und uns dienten sie (ihr Leben lang). (21:73)

Und auch in der Geschichte Marias wird großer Wert auf die *‘ibādāt* gelegt, da sie fastete, in dem sie sich des Sprechens enthielt, um die eigene Seele zu züchtigen und somit das Wohlgefallen Gottes zu erlangen.⁵⁹⁹ Im Koran heißt es: „[...] *Ich habe dem Barmherzigen ein Fasten gelobt. [...]:*“ (19:26). Daraus soll der Mensch einen rechtschaffenen Charakter erwerben und diesen im Hinblick auf die zwischenmenschlichen Handlungen „*mu‘āmalāt*“ entwickeln. Auch hinsichtlich der sozialen Pflichtabgabe „*zakāh*“ liefert uns der Koran eine interessante Geschichte vom Propheten Ismā‘īl, indem er auch seinen Angehörigen die Abgabe von Almosen befahl,⁶⁰⁰ es heißt im Koran: „*Er befahl seinen Angehörigen das Gebet (ṣalāt) (zu verrichten) und die Almosensteuer (zakāh) (zu geben). Und er war bei seinem Herrn wohlgelitten.*“ (19:55). Die koranische Ausführung zur Pilgerfahrt nach Mekka „*ḥaġġ*“ wird in einer erzieherischen Hinsicht dargestellt.⁶⁰¹ So wird darüber in der Geschichte Abrahams berichtet:

„[...] Und sie sollen dabei bezeugen (oder: erfahren, w. (persönlich) erleben?), dass sie allerlei Nutzen (davon) haben, und in einer bestimmten Anzahl von Tagen (beim Schlachten) den Namen Gottes über jedem (w. dem) Stück Vieh aussprechen, das er ihnen beschert hat. – Eßt (selber) davon, und gebt (auch) dem Notleidenden und Armen (davon) zu essen!“ (22:27 f.)

In diesem Zusammenhang ist die Geschichte Abrahams und seines Sohnes Ismā‘īl von großer Bedeutung, als Gott ihnen befahl, das heilige Haus Gottes „*ka‘ba*“, das für die Pilgerfahrt „*ḥaġġ*“ eine zentrale Rolle spielt, in Mekka zu errichten.⁶⁰² Gott sagte im Koran: „*Und (damals) als Abraham die Grundmauern – die des Hauses (der Ka‘ba) – aufführte, (er) und Ismael (und zu Gott betete): ,Herr (rabbanā)! Nimm (es) von uns an [...]*“ (2:127). Ein weiteres Beispiel wäre hier die Geschichte des Elefantenheers unter der Führung des äthiopischen Vizekönigs *Abraha*, der die *ka‘ba* vernichten wollte.⁶⁰³ Für diese Geschichte gibt es eine eigene Sure im Koran, dort heißt es:

„Hast du nicht gesehen, wie dein Herr (seinerzeit) mit den Leuten des Elefanten verfahren ist? (eine Abspiegelung auf einen südarabischen Feldzug gegen Mekka, auf dem ein Elefant mitgeführt wurde.) Hat er nicht ihre List mißlingen lassen und Scharen von Vögeln über sie gesandt, die sie mit Steinen von Ton (?) bewarfen, und (hat er) sie (dadurch nicht saft- und kraftlos) werden lassen wie ein abgefressenes Getreidefeld (w. wie abgefressene Halme)?“ (105)

Solche Beispiele aus dem Koran sollten im IRU hervorgehoben werden, denn die Schüler sollten in diesem Alter in einer für sie interessanten Art mit dem Koran beschäftigt werden. Es

⁵⁹⁹ Vgl. ebd. (11. Teil des Korans), Beirut 1988, S. 66.

⁶⁰⁰ Vgl. ebd. Beirut 1988, S. 77 f.

⁶⁰¹ Vgl. ebd. (12. Teil des Korans), Beirut 1988, S. 26 - 33.

⁶⁰² Vgl. ebd. Bd. 1 (2. Teil des Korans), Beirut 1988, S. 82 – 85.

⁶⁰³ Vgl. ebd. Bd. 10 (20. Teil des Korans), Beirut 1988, S. 128 – 136.

hilft ihnen dabei die Nutzen und Vorzüge von *‘ibādāt* kennenzulernen und motiviert sie diese auszuleben. Die Schüler sollten wahrnehmen, dass der Koran nicht nur zum Memorieren gedacht ist, sondern vielmehr eine Reihe von Werten beinhaltet, die für die Disziplinierung ihres Alltags bzw. Lebens relevant sind. Durch solche Erzählungen werden die Schüler motiviert, sich auf die Praxis der *‘ibādāt* einzulassen, sie in ihrer vorgeschriebenen Form wahrzunehmen und davon im eigenen sozialen Leben im Umgang mit anderen Menschen zu profitieren.

Was die Prophetenerzählungen auf dem Gebiet *‘ibādāt* angeht, so finden diese bei Farağ ebenfalls keine besonders große Beachtung. Es findet im Koran keine ausführliche Erläuterung der Praxis von *‘ibādāt* statt, da dies anhand der prophetischen Tradition erfolgt. Daher sollte die Sunna in diesem Inhaltsfeld von großem Interesse sein. Es gibt eine Reihe von Prophetenerzählungen, die für die Schüler sehr interessant sein und sie auf die religiösen Praktiken aufmerksam machen könnten. Sie helfen ihnen dabei, die *‘ibādāt* zu verstehen und zu deuten, und sie in ihrem sozialen Leben umzusetzen. In diesem Zusammenhang könnte z. B. der Hadith über die Nacht- und Himmelreise des Propheten „*al-mi‘rāğ*“ von Bedeutung sein. In diesem Hadith wird erklärt, wie das rituelle fünfmalige Gebet „*ṣalāh*“ den Muslimen mittelbar durch den Propheten von Gott als Pflicht auferlegt wurde:

„[...] Im siebten Himmel wurde der heilige Prophet zu Gott dem Allmächtigen gebracht, der ihm pro Tag fünfzig Gebete zur Pflicht machte. Als er auf dem Rückweg an Moses vorbeikam, schickte dieser ihn zurück mit den Worten: „Das Gebet ist eine schwere Last, und deine Gemeinde ist schwach. Bitte deinen Herrn um Erleichterung.“ Und er schickte ihn noch einmal und noch einmal, sooft zurück, bis der Allbarmherzige die Anzahl der Gebete auf fünf verringert hatte. Als Moses ihn ein weiteres Mal zurückschicken wollte, schämte sich Mohammed, die Bitte nochmals vorzutragen und versprach dafür: „Jedem von euch, der diese fünf Gebete gläubig und ergeben verrichtet, werden sie wie fünfzig Gebete vergolten werden.“⁶⁰⁴

Eine weitere interessante Prophetenerzählung hat das Fasten zum Gegenstand. In dieser Überlieferung geht der Prophet auf Regelungen bzw. auf eine Art der Erleichterung beim Fasten ein:

„Abū Huraira berichtete: Während wir beim Propheten (ṣ) saßen kam ein Mann zu ihm und sagte: O Gesandter Gottes, ich gehe zugrunde! Der Prophet fragte: Was ist mit dir passiert? Der Mann sagte: Ich fiel über meine Frau her (und vollzog mit ihr den Geschlechtsverkehr), während ich noch am Fasten war! Der Gesandte (ṣ) sagte dann zu ihm: Kannst du einen Sklaven finden, den du freikaufen kannst? Der Mann entgegnete: Nein! Der Prophet fragte: Kannst du zwei Monate hintereinander fasten? Der Mann entgegnete: Nein! Der Prophet fragte: Kannst du sechzig arme Menschen speisen? Der Mann entgegnete: Nein! Da ging der Prophet (ṣ) für eine Weile weg. Während wir noch da warteten, kam der Prophet (ṣ) mit einem Kübel voll Datteln zurück und sagte: Wo ist der Fragende? Der Mann sagte: Ich! Und der Prophet sagte zu ihm: Nimm diese (Datteln) und spende sie! Der Mann entgegnete: Soll ich diese einem anderen Menschen geben, der noch ärmer sein soll als ich? Ich schwöre bei Gott, dass es in der ganzen Wohngegend keine anderen Menschen gibt, die ärmer sind als meine Familie! Da lachte der

⁶⁰⁴ Überliefert bei Buḥārī, Libanon 2012 Bd. 1/349, S. 140 f.

Prophet (ṣ), dass man seine Eckzähne sehen konnte, und sagte: Dann speise damit deine Familie!“⁶⁰⁵

Interessant sind hier ebenfalls die Geschichten, die die soziale Pflichtabgabe „*zakāh*“ bzw. die Almosenabgabe „*ṣadaqāt*“ im Allgemeinen erörtern. Dabei geht es darum, wie der Prophet oft betonte, den Armen zu helfen und vor dem Geiz zu warnen. Ein Beispiel dafür wäre folgende Tradition:

„Ğābir Ibn ‘Abullāh berichtete: Der Prophet (ṣ) stand am Festtag des Fastenbrechens „*īdu –l-fiṭr*“ auf und fing erst mit dem Gebet an, dann hielt er die Predigt. Als er diese beendet hatte, kam er herunter und begab sich zu den Frauen. Er ermahnte sie, während er sich auf die Hand von Bilāl stützte, der seinerseits sein Gewand offenhielt, und die Frauen warfen ihre Almosen (*Ṣadaqa*) hinein. ...“⁶⁰⁶

Auch die Pilgerfahrt nach Mekka „*ḥağğ*“ findet in den prophetischen Aussagen einen großen Stellenwert. Es wird berichtet:

„Abū Huraira berichtete: Ich hörte den Propheten (ṣ) sagen: Wer für Gott die Pilgerfahrt (*ḥağğ*) unternimmt und während dessen keinen Geschlechtsverkehr und keine Missetat begeht, der kehrt von der Pilgerfahrt (so sündenfrei) zurück, wie am Tage, an dem seine Mutter ihn zur Welt brachte.“⁶⁰⁷

Ein weiteres Beispiel der Prophetenerzählungen in diesem Zusammenhang wäre hier folgende Geschichte, in der auf die Erleichterung in Bezug auf die Vornahme bzw. die Verpflichtung der großen Pilgerfahrt hingewiesen wird:

„‘Abdullāh Ibn ‘Abbās berichtete: Als al-Faḍl hinter dem Gesandten Gottes (ṣ) ritt, kam eine Frau vom Stamm Ḥaṭ‘am, und Al-Faḍl begann, sie anzuschauen, während sie ebenfalls damit begann, ihn anzuschauen. Der Prophet (ṣ) drehte das Gesicht von Al-Faḍl in die andere Richtung. Die Frau sagte dann: O Gesandter Gottes, die Pilgerfahrt, die Gott seinen Dienern zur Pflicht gemacht hat, wurde verkündet, als mein Vater sehr alt war und sich auf dem Reittier nicht mehr festhalten konnte. Darf ich die Pilgerfahrt für ihn vornehmen? Der Prophet antwortete: Ja! Und dies geschah während der letzten Pilgerfahrt (die sog. Abschiedspilgerfahrt - *ḥağğatu –l-wadā‘*) des Propheten (ṣ).“⁶⁰⁸

Abgesehen davon, ob solche Prophetenerzählungen als authentisch (*ṣaḥīḥ*) zu betrachten sind oder nicht oder ob es hier um Wahrheiten geht oder nicht, sollten sie zum IRU herangezogen werden, solange sie nicht im Widerspruch zu den islamischen Grundsätzen stehen. Im IRU will man oft das trockene religiöse Wissen den Kindern vermitteln, um sie ihrer Religion zu nähern und damit vertraut zu machen. Solche religiösen Geschichten ermöglichen es, den IRU für die Schüler interessanter zu gestalten und sie dazu zu motivieren, diese Erzählungen zu deuten und in ihrem sozialen Leben umzusetzen. Die religiösen Erzählungen bringen sie ihrer Religion bzw. ihrem Gott näher und helfen ihnen dabei, die religiösen Praktiken mit Überzeugung und Liebe

⁶⁰⁵ Überliefert bei Buḥārī, Libanon 2012 Bd. 1/1937, S. 639.

⁶⁰⁶ Ebd. 978/S. 336.

⁶⁰⁷ Ebd. 1521/S. 512.

⁶⁰⁸ Ebd. 1513/S. 510.

durchzuführen, sich über die zwei wesentlichen Quellen im Islam eine Vorstellung zu bilden und eine Verbindung zu ihnen zu haben.

6.1.3 Die zwischenmenschlichen Handlungen „*al-mu‘āmalāt*“

Das zweite Gebiet der islamischen Rechtswissenschaft „*fiqh*“ umfasst den Bereich „*mu‘āmalāt*“, welcher im Allgemeinen die zwischenmenschlichen Handlungen und das damit verbundene Recht im Islam behandelt. „*Dieser Bereich umfasst das Vertragsrecht und zerfällt in Unterkapitel wie das Erbrecht, Kauf und Verkauf, das Sklavenrecht, das Eherecht und verwandte Bereiche.*“⁶⁰⁹ Das Hauptanliegen dieses Bereiches ist es, dass die Muslime die Fähigkeit und Bereitschaft erwerben, in sozialen Beziehungen zu leben und diese mitzugestalten. Hierbei soll es nicht nur um das Leben in einer muslimischen Gesellschaft gehen, sondern vielmehr um das Zusammenleben der Menschen im Allgemeinen. Das Hauptziel dabei ist das friedliche Zusammenleben aller Menschen zu ermöglichen, denn dadurch werden die menschlichen Rechte und Pflichten garantiert bzw. behütet.⁶¹⁰

Das Inhaltsfeld „*mu‘āmalāt*“ wird im Folgenden in gleicher Weise kommentiert, wie dies bereits bei den anderen Inhaltsfeldern geschah. Im Grunde wurden bei dem Kommentar die gleichen Zielsetzungen festgelegt, nämlich festzustellen, wie Farağ dieses Gebiet in seinem Curriculum thematisiert, auf welche religiöse Begriffe bzw. Themen er den Fokus richtet und was er mit der Unterrichtung solcher Inhalte bezweckt. Zum anderen wird versucht, sowohl die Mängel als auch die Vorteile dieses Inhaltsfeldes darzustellen und gegebenenfalls dadurch Vorschläge zu unterbreiten, die insbesondere für die westliche Religionspädagogik sowie für den IRU in Deutschland von Bedeutung sind.

6.1.3.1 Unterrichtsziel dieses Inhaltsfeldes bei Farağ

Hinsichtlich der *mu‘āmalāt* wird bei Farağ in erster Linie darauf abgezielt, dass die Grundschüler die tugendhaften Charaktereigenschaften erwerben, welche vor allem ihr Verhalten positiv beeinflussen. Die Kinder sollten im IRU anhand der Inhalte dieses Inhaltsfeldes mehr von den gebotenen und verbotenen Handlungen „*al-mu‘āmalāt al-muḥallalah wa-l-muḥarramah*“ erfahren, was ihnen ferner ermöglicht, sich in einem sozialen Umfeld zu integrieren, positive Beziehungen zu anderen Mitmenschen mitzugestalten, Rücksichtnahme und

⁶⁰⁹ Nagel, Tilman: Das islamische Recht. Eine Einführung. Dransfeld 2001, S. 38.

⁶¹⁰ Zum Thema *mu‘āmalāt* vgl. hierzu: ‘Uwais, ‘Abdulḥalīm: *Mausū‘at al-fiqh al-islāmī al-mu‘āṣir* [Enzyklopädie des islamischen und zeitgenössischen Fiqh]. Bd. 2, al-Manṣūra (Ägypten) 2005.

Solidarität mit anderen zu entwickeln sowie Verantwortung für ihr eigenes Tun zu übernehmen.⁶¹¹

Im Koran sowie in der prophetischen Tradition lässt sich eine Reihe von Vorschriften bzw. Hinweisen, welche die erlaubten bzw. verbotenen Geschäfte erörtern, vorfinden. In dieser Hinsicht heißt es im Koran: „[...] *Aber Gott hat (nun einmal) das Kaufgeschäft erlaubt und die Zinsleihe verboten* [...] „(2:275); Es heißt auch: „*Ihr Menschen! Eßt von (alle) dem, was es (an Eßbarem) auf der Erde gibt, soweit es erlaubt und gut bist!* [...]“ (2:168); „*Ihr Gläubigen! Gebt Spenden von den guten Dingen, die ihr (im Erdenleben) erworben habt* [...]“ (2:267). Der Prophet Muḥammad betonte ebenfalls, dass der Mensch oft auf das, was er verdient, achten soll. Folgende Beispiele sollen diesen Aspekt hervorheben: Abū Hurayra berichtete: „*Der Prophet sagte: Es ist besser, dass einer von euch ein Bündel Holz auf dem Rücken trägt, als dass er jemand anbettelt und dieser dann ihm (etwas) gibt oder verweigert.*“⁶¹² In einer anderen Überlieferung sagte er ebenfalls: „*Niemand hat eine bessere Speise gegessen, als wenn er von der Arbeit seiner Hände isst. Der Prophet Gottes, David, aß von der Arbeit seiner Hände.*“⁶¹³ Hinsichtlich der verbotenen Geschäfte sagte der Prophet: „*Nicht erlaubt sind Borgen und dann Verkaufen, und zwei Bedingungen bei einem Kaufgeschäft und der Gewinn für das, was man nicht garantiert, und der Verkauf dessen, was du nicht bei dir hast.*“⁶¹⁴ Er fügte hinzu: „*Der Gesandte Gottes verfluchte den, der den Wucher verzehrt, und den, der ihn zum Verzehr gibt, und den, der ihn aufschreibt, und seine zwei Zeugen. Er sagte: Sie sind alle gleich.*“⁶¹⁵

Farağ ist der Auffassung, dass die Schüler in diesem Alter mit vielen religiösen Begriffen hinsichtlich der Handlungen in den vielfältigen alltäglichen Lebenssituationen konfrontiert werden sollen. In diesem Inhaltsfeld wirft er Themen bzw. religiöse Begriffe auf und widmet ihnen großes Interesse. Er zielt in diesem Inhaltsfeld zumeist auf das Erlernen von Themen, die sich auf den Kauf- bzw. Verkaufsprozess „*al-bai‘ wa-š-širā’*“ beziehen. Dabei werden bspw. folgende Themen behandelt: Die islamisch geprägten Verhaltensweisen im Kauf- bzw. Verkaufsprozess, die erlaubten Verhaltensweisen im Islam „*mina -l-mu‘āmalāt al-islāmiyya*“, wie z. B. das Verhalten eines ehrlichen Händlers „*tāğir ṣadūq*“ oder Verkäufers „*bā’i*“ bzw. Käufers „*muštarī*“ sein sollte. Hier könnte Farağ z. B. folgende Überlieferung einbringen: „*Der Prophet verbot es, die Früchte zu verkaufen, bis ihre Qualität deutlich wird, und die Dattelpalmen (zu verkaufen), bis sie sich schmücken.*“⁶¹⁶ Ebenfalls gehören dazu die

⁶¹¹ Vgl. ebd. S. 41 f.

⁶¹² Khoury, Adel Theodor, Bd. III, Darmstadt 2008, S. 100.

⁶¹³ Ebd.

⁶¹⁴ Ebd. S. 109.

⁶¹⁵ Ebd. S. 113.

⁶¹⁶ Ebd. S. 110.

Voraussetzungen des erlaubten Verdienstes „*al-kasb al-ḥalāl*“ sowie der Sinn der Auferlegung von Kauf und Verkauf „*ḥikmat al-bai‘ wa-š-širā’*“, die verbotenen Verhaltensweisen im Islam „*min al-mu‘āmalāt al-muḥarrama fī al-islām*“ (wie z. B. Betrug beim Maß und Abwiegen „*al-ḡiṣ fī al-kail wa-l-mīzān*“, Bestechung „*rišwa*“ und ihre Arten, Monopol von Gütern „*iḥtikār*“ und seine Formen sowie verbotener Wucherzins „*ribā*“), die muslimische Familie „*al-‘usra al-muslima*“, ihre Mitglieder „*a‘dā’*“, Rechte der Kinder „*ḥuqūq al-atfāl*“, Rechte der Eltern „*ḥuqūq al-‘ābā’*“, Stellung der Frau in der muslimischen Familie „*makānat al-mar’a fī al-‘usra al-muslima*“, Verhaltensregeln unter den Familienmitgliedern „*as-sulūkiyyāt baina afrād al-‘usra*“ sowie Gehorsam gegenüber den Eltern „*ṭā‘at al-wālidīn*“. Beim Erlernen dieser Themen werden im IRU Koranpassagen sowie Hadithe herangezogen. Ziel dabei ist, dass die Kinder stets die Themen ausgehend vom Koran und der Sunna deuten, verstehen und sich dementsprechend verhalten.⁶¹⁷

6.1.3.2 Grundlegende Begriffe des Inhaltsfeldes „*mu‘āmalāt*“: Die von Faraḡ festgestellten Mängel am aktuellen Inhalt des IRU

Im Allgemeinen stellt Faraḡ durch seine Analyse der aktuellen Inhalte des IRU an azharitischen Grundschulen einen gravierenden Mangel im Hinblick auf die Unterrichtung des Inhaltsfeldes „*mu‘āmalāt*“ fest. *Die Begriffe dieses Inhaltsfeldes wurden an den azharitischen Grundschulen allgemein vernachlässigt, bis auf einem einzigen Begriff, nämlich dem Betrugsverbot „ḥurmat al-ḡiṣ“.*⁶¹⁸ Dies kommt durch die relativ niedrige Proportionen der Wiederholungsquote der behandelten Themen zum Vorschein, welche ca. 0,64 % beträgt und den Schülern in diesem Alter keineswegs die angestrebte Wissensbasis anbietet.⁶¹⁹ Ab der dritten Klasse werden einige zusätzliche Begriffe eingeführt, was allerdings für die Aufnahme der notwendigen Leitbegriffe für die weiteren Schulphasen nicht ausreicht. Das Fehlen von elementaren Begriffen bzw. Themen auf dem Gebiet „*mu‘āmalāt*“ hält Faraḡ für die Ursache des Problems. Er stellte durch seine Untersuchung fest, dass viele Studien sich mit der Bewertung des IRU u. a. an den azharitischen Schulen befassen und zu gleichen Ergebnissen kamen. Zu erwähnen sind hier bspw. die Arbeiten von Ġazāla (1991),⁶²⁰ Fāyid (1976),⁶²¹ Abū ‘Arāyis

⁶¹⁷ Vgl. die Übersetzung, S. 120, 130, 139, 151 f., 166 f., 181.

⁶¹⁸ Ebd. S. 104.

⁶¹⁹ Vgl. ebd. S. 86.

⁶²⁰ Ša‘bān ‘Abdulqādir Ġazāla: *Al-Mahārāt al-asāsiyya li-l-luḡa al-‘arabiyya lada talāmīd al-marḥala al-ibtidā’iyya bi-l-azhar* [Die grundlegenden Kompetenzen der arabischen Sprache bei den Schülern an den Grundschulen von al-Azhar]. *At-Tarbiya*: Eine Zeitschrift der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar. Ausgabe 22/1991.

⁶²¹ Fāyid, ‘Abdussalām Ibrāhīm. Kairo 1976.

(1984),⁶²² Abū Zīna (1991),⁶²³ Abdulḥamīd (1982),⁶²⁴ Tawfīq (1993),⁶²⁵ etc. Dabei handelt es sich um eine Reihe von Themen, die die Kinder innerhalb der Grundschulphase erlernen sollten, wie z. B.:

- die Charaktereigenschaften eines muslimischen Händlers „*at-tāğir aṣ-ṣadūq*“,
- erlaubter Verdienst im Islam „*al-kasb al-ḥalāl*“,
- Kauf und Verkauf „*al-baiʿ wa-š-širāʿ*“,
- erwünschte und verbotene Handlungen eines Käufers bzw. eines Verkäufers „*aṣ-ṣiḡāt al-mustaḥaba wa-l-muḥarrama li-l-bāʿi wa-l-muštari*“,
- Betrug „*al-ġiṣ*“,
- Bestechung „*ar-riṣwa*“,
- Betrug beim Maß und Abwiegen „*al-ġiṣ fī al-kail wa-l-mīzān*“,
- Verbot des Monopols „*ḥurmat al-iḥtikār*“.⁶²⁶

6.1.3.3 Überblick über das Inhaltsfeld der jeweiligen Schulklasse

Erste Schulklasse:

Im Curriculum von Farağ beinhaltet die erste Schulklasse eine Lehreinheit hinsichtlich des Inhaltsfeldes „*muʿāmalāt*“. Farağ nannte sie: „Der ehrliche Händler/ *at-tāğir aṣ-ṣadūq*“ und ließ die Thematik anhand einiger ausgewählter Begriffe behandeln. In den inhaltlichen Festlegungen dieser Lehreinheit beziehen sich die Themen einerseits auf die Erklärung bestimmter Begriffe auf dem Gebiet „*muʿāmalāt*“, wie z. B. Handelsgeschäft „*tiğāra*“ und ehrlicher Händler „*tāğir ṣadūq*“, und andererseits auf weitere Themen, wie z. B. Eigenschaften des muslimischen Händlers sowie seine Belohnung „*ṣiḡāt at-tāğir al-muslim wa-ğazāʾihi*“ etc. In dieser Lehreinheit wird die Vorbildlichkeit des Propheten sowie seiner Gefährten als ehrliche Händler anhand

⁶²² Abū ʿArāyis, Nağāḥ Ḥussain: Ruʾyat al-masʾūlīn ʿan at-taʿlīm al-azharī li-t-taʿlīm al-asāsī wa-imkānāt taṭbīqihi fī al-maʿāhid al-azhariyya [Die Vision der Zuständigen über die azharitische Bildung zur Primärbildung und deren Einführungsmöglichkeiten in die azharitischen Institute]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar. Kairo 1984.

⁶²³ Abū Zīna, ʿAṭīf Badr: Ārāʾ al-ābāʾ wa-l-muʿallimīn wa-mudirī al-maʿāhid wa-ḥubarāʾ at-tarbiya ḥawla aḥdāf at-taʿlīm al-ibtidāʾī al-azharī [Die Meinungen von Eltern, Lehrern, Leitern der Institute und Pädagogen über die Bildungsziele in der azharitischen Grundschulbildung]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät der Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar, Kairo 1991.

⁶²⁴ Muḥammad, Muḥammad ʿAbdulḥamīd: Dirāsāt baʿd muṣkilāt at-taʿlīm al-ibtidāʾī al-azharī wa-aṭariḥā ʿala kaḡāʾatihi ad-dāḡiliyya [Untersuchung einiger Probleme der azharitischen Grundschulbildung und ihr Einfluss auf deren innere Qualität]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar, Kairo 1982.

⁶²⁵ Tawfīq, Ḥasanīn: Dirāsa taḡlīliyya li-muqarrarāt at-tarbiya ad-dīniyya ḥilāl marḡalatai at-taʿlīm al-asāsī (ibtidāʾī wa-īdādī) wa-t-taʿlīm at-tānawī [Analytische Untersuchung der Curricula des Religionsunterrichts in den beiden Primärschulphasen (Grund- und Mittelphase) und der Sekundarschulphase]. Kairo 1993.

⁶²⁶ Vgl. die Übersetzung, S. 89 f.

einiger Hadithe hervorgehoben.⁶²⁷ In diesem Zusammenhang lässt sich eine Reihe von Beispielen in der Sunna vorfinden. Es wäre von Vorteil, wenn Farağ dabei einige zum Ausdruck brachte. Hier z. B. „*Der Prophet sagte: Schwören hilft die Ware loszuwerden, aber vernichtet den Segen.*“⁶²⁸ Des Weiteren sagte er: „*Gott möge sich eines Mannes erbarmen, der großzügig ist, wenn er verkauft und wenn er kauft und wenn er sein Recht verlangt.*“⁶²⁹ Dadurch sollten bei den Schülern positive Charaktereigenschaften im Hinblick auf ihre Beziehung zu anderen Mitmenschen entwickelt werden. Farağ legt ebenfalls Wert auf den performativen RU, indem er in dieser Lehreinheit die Schüler auffordert, einige kleine Handelsgeschäfte bspw. in der Schulkantine zu tätigen. Im Anschluss lernen die Schüler die in der Lehreinheit bestimmten religiösen Texte auswendig. Dabei handelt es sich um einen Hadith sowie um den Koranvers (2:275).⁶³⁰

Inhalte/ Kompetenz:

- Handelsgeschäfte „*tiğāra*“ nach islamischem Verständnis,
- im Islam sind die Handelsgeschäfte erwünscht „*mustaḥab*“,
- ein muslimischer Händler sollte sich ehrlich verhalten,
- durch seine Ehrlichkeit erhält er zusätzlich die göttliche Belohnung,
- mein Prophet und seine Gefährten „*ṣaḥāba*“ waren ehrliche Händler und ich sollte sie nachahmen,
- der Verkauf in der Schulkantine macht mir Spaß und bringt mir vieles bei,
- ich sollte in der Gesellschaft produktiv sein.

Zweite Schulklasse:

In dieser Lehreinheit versucht Farağ den Schülern Impulse über die im Islam erlaubten Verdienstmöglichkeiten „*al-kasb al-ḥalāl*“ zu geben. D. h. es geht hier nicht nur um die Vermittlung der religiösen Inhalte anhand der religiösen Texte (Koran und Sunna), sondern vielmehr um das Leben in einem gesellschaftlichen Kontext sowie um das Verdienen des eigenen Lebensunterhaltes auf zulässige Weise. Aus diesem Grund erteilte Farağ dieser Lehreinheit den Namen: „Der erlaubte Verdienst/ *al-kasb al-ḥalāl*“. Im Wesentlichen geht es darum, dass die Schüler von den nachstehenden Themen bzw. Begriffen erfahren, welche sie auf ihr Arbeitsleben vorbereiten sollen.

Inhalte/ Kompetenz:

⁶²⁷ Vgl. ebd. S. 120.

⁶²⁸ Khoury, Adel Theodor, Bd. III, Darmstadt 2008, S. 102.

⁶²⁹ Ebd. S. 103.

⁶³⁰ Vgl. die Übersetzung, S. 119 f.

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Schüler eine Basis über folgende Themen gebildet haben:

- Der erlaubte Verdienst „*al-kasb al-ḥalāl*“ im Islam,
- der Prophet hebt den Verdienst in zulässiger Weise hervor,
- ich weiß, welche zulässige Verdienstmöglichkeiten es im Islam gibt,
- es wird uns im Koran über den erlaubten Verdienst berichtet und der erhabene Gott wird uns im Dies- und Jenseits dafür belohnen,
- der Muslim hält sich vom unzulässigen Verdienst „*al-kasb al-ḥarām*“ fern,
- die Rechte und Pflichten im Umgang mit Anderen bei den Geschäften sollten geachtet werden,
- schließlich sollten die Koranverse sowie die prophetischen Traditionen aus der Lehreinheit auswendiggelernt werden. Dabei handelt es sich um den Vers (9:105). ⁶³¹

Dritte Schulklasse:

Im IRU in der dritten Schulklasse geht Farağ ausführlicher auf das Thema Kauf und Verkauf „*baiʿ wa-ṣirāʿ*“ ein. Die religiösen Inhalte in dieser Lehreinheit werden teilweise wiederholt und verfügen über eine altersentsprechende kognitive Struktur. Farağ verleiht dieser Lehreinheit einen allgemeinen Titel und zwar: „Von den islamischen Verhaltensweisen/ *min al-muʿāmalāt al-islāmiyya*“. Zunächst wird auf die Begriffsbedeutungen eingegangen. Über die Bedeutung des Begriffs *baiʿ* hinaus behandelt Farağ die Kauf- und Verkauf-Aktionen „*ʿamaliyyat al-baiʿ wa-ṣ-ṣirāʿ*“ aus einer theologischen Sicht. So lernen die Schüler anhand von Koran und Sunna die im Islam entsprechenden Rechtsnormen „*aḥkām ṣarʿiyya*“, ihren Sinn „*ḥikmah*“ sowie die Voraussetzungen „*ṣurūṭ*“, die seitens der Geschäftspartner erfüllt werden sollten. Des Weiteren werden Beispiele sowohl für die erlaubten als auch verbotenen Kauf-Aktionen angeführt. In Bezug auf den Umgang zwischen den Geschäftspartnern lernen die Schüler sowohl die rechtschaffenen als auch verwerflichen Verhaltensweisen kennen. Der Aufforderung der Schüler zur Kooperation und Teamfähigkeit soll in dieser Lehreinheit ebenfalls Beachtung geschenkt werden. Die Kinder sollten gemeinsam ein Projekt über die erlernten Themen entwickeln, Wandplakate anfertigen und darüber in einer Schulsendung bzw. einem Artikel berichten. Schließlich lernen die Schüler die religiösen Texte (aus Koran (2:275) und Sunna) auswendig.

Inhalte/ Kompetenz:

- Was bedeutet *baiʿ* und *ṣirāʿ*?
- ihre Rechtsnormen anhand von Koran und Sunna,

⁶³¹ Vgl. ebd. S. 129 f.

- die Voraussetzungen für einen Verkäufer „*bā'i*“ und Käufer „*muštārī*“,
- wie sollte der Umgang unter den beiden Partnern ausgehend von den islamischen Vorschriften sein,
- die Aufforderung zur Gerechtigkeit, Kooperation und Teamfähigkeit hinsichtlich anderer Schulkameraden sowie zum Fernhalten von Betrug,
- ich soll den rechtschaffenen Umgang und den Respekt vor Anderen bewahren.⁶³²

Vierte Schulklasse:

In der vierten Klasse sollten laut Farağ die verwerflichen Verhaltensweisen behandelt werden. Sie gehören ebenfalls zum Alltag und stehen u. a. in Zusammenhang mit den Kauf- und Verkauf-Aktionen unter den Menschen. Aus diesem Grund nannte Farağ diese Lehreinheit: „Von den verbotenen Verhaltensweisen im Islam/ *min al-mu'āmalāt al-muḥarrama fī -l-islām*“. Diese sollte den Schülern anhand von Koranpassagen, Hadithen und erzieherischen Geschichten aus dem Leben des Propheten und seinen Gefährten nähergebracht werden. So beginnt die Lehreinheit mit der Definition des Begriffes „Betrug bzw. *ġiṣ*“, seinen Verbotsnormen „*aḥkām taḥrīm*“ und Arten „*anwā*“ im islamischen Recht. Zum Begriff „*ġiṣ*“ wird eine interessante Kindergeschichte über eine Milchverkäuferin „*bā'i'atu al-laban*“ herangezogen. Sie ist eine bekannte Geschichte, die zumeist beim Thema „*mu'āmalāt*“ angeführt wird. Dabei handelt es sich um die Großmutter des fünften Kalifs der Umayyaden 'Umar ibn 'Abul'azīz (681–720), als sie noch jung war und im Haus ihrer Familie lebte. Die Geschichte ist lehrreich für kleine Kinder und zeigt, dass das fromme und ehrliche Verhalten gegenüber anderen Menschen sowohl im Verborgenen „*as-sir*“ als auch im Offensichtlichen „*al-'alāniya*“ eine entscheidende Rolle im Leben eines Menschen spielt.

„Es wird berichtet, dass eines Nachts der zweite Kalif 'Umar ibn al-Ḥaṭṭāb am Haus einer armen Familie vorbeilief und eine Frau sagen hörte: „Tochter, misch Wasser in die Milch, damit wir mehr verkaufen können.“ Die Tochter antwortete: „Hat denn der Kalif nicht so ein Handeln verboten?“ Die Mutter erwiderte nur, dass Umar das nicht sehen kann. Die Tochter antwortete in ihrer Gottesfurcht: „Aber Mutter, wenn Umar uns nicht sehen kann, so gibt es einen der uns sehen kann und das ist Gott.“ Umar hörte dies, ging nach Hause und versammelte seine Söhne und sagte zu ihnen: „Meine Söhne wenn ihr eine rechtschaffene, gottesfürchtige Frau heiraten wollt, dann heiratet die Tochter der Milchverkäuferin.“ Seine Söhne waren jedoch alle verheiratet bis auf seinen Sohn 'Aṣim, der ihn gebeten hat, diese Frau heiraten zu dürfen. Die Tochter aus dieser Ehe hieß Laila bint 'Aṣim, die die Erziehung von 'Umar ibn 'Abul'azīz in Medina überwachte und ihn erzog.“⁶³³

Im weiteren Ansatz sollten die Schüler über den Begriff Bestechung „*riṣwa*“ und seine Formen im sozialen Kontext lernen. Sie sollten lernen, solche verwerflichen Verhaltensweisen

⁶³² Vgl. ebd. S. 138 f.

⁶³³ Vgl. <http://www.ahlalhdceeth.com/vb/showthread.php?t=201972> [Stand 04. April 2016].

zu kritisieren, und verstehen, dass sie einen erheblich negativen Einfluss auf die Gesellschaft haben. Ziel dabei ist es, allmählich fromme Charaktereigenschaften bei den Kindern zu entwickeln. Sie sollen dabei erkennen, dass der Islam vorschreibt, die Rechte der anderen Mitmenschen zu achten, und diese keineswegs zu verletzen. Grundlegend in dieser Lehreinheit ist, dass die Schüler am Ende zwischen den frommen und verwerflichen Verhaltensweisen unterscheiden und sich dabei an die islamischen Vorschriften halten. Anschließend werden religiöse Texte in der Lehreinheit auswendig gelernt.

Inhalte/ Kompetenz:

Am Ende der vierten Schulklasse sollten die Schüler durch den IRU folgende Leitlinien verinnerlicht haben und sie durch ihr Verhalten gegenüber anderen zeigen können:

- Ich bin kein Betrüger „*ġaššaš*“ und muss die Rechte der Anderen in meinem Umgang mit ihnen behüten,
- ich ziehe viele hochgeschätzte Werte aus der Geschichte der Milchverkäuferin „*bā'īatu al-laban*“,
- mein Islam schreibt mir vor, ehrlich und fromm gegenüber anderen bei den Handelsgeschäften zu sein,
- ich darf nicht bestechen, um mir etwas ungerechtfertigt anzueignen.⁶³⁴

Fünfte Schulklasse:

In der fünften Schulklasse bietet Faraġ in seinem Curriculum weitere Themen, die einerseits Wiederholung von Begriffen aus der vierten Klasse sind und andererseits eine altersentsprechende Vertiefung darstellen. So soll anhand von Koranversen (Verse: 83:1-6) der Betrug beim Maß und Abwiegen „*al-ġiṣ fī al-kail wa-l-mīzān*“ behandelt werden. Die Schüler sollten selbstständig das Verbot solch eines Verhaltens im Umgang mit Anderen ableiten. In diesem Zusammenhang behandelt Faraġ ausgehend von der *šarī'a* das Thema Monopol „*ihṭikār*“. Für die Erleichterung des Verständnisses sollten dabei einige Monopol-Beispiele aus dem alltäglichen Leben miteinbezogen werden. Am Ende sollten die Kinder eigenständig Schlussfolgerungen ziehen und die Frage beantworten können, warum der Betrug und das Monopol zu den verwerflichen Verhaltensweisen im Islam gehören. Sie sollten auf einen frommen Umgang mit anderen Menschen vorbereitet werden bzw. Anderen gegenüber gerecht zu sein.

Inhalte/ Kompetenz:

⁶³⁴ Vgl. die Übersetzung S. 150 ff.

- Ich darf nicht beim Maß „*al-kail*“ und Abwiegen „*al-mīzān*“ betrügen, auch wenn mich keiner sieht,
- der erhabene Gott beobachtet mich im Verborgenen und Offensichtlichen und ich sollte mich deshalb dementsprechend verhalten,
- ich darf nicht etwas, was die Menschen bedürfen, monopolisieren,
- der Islam fordert mich zur Ehrlichkeit und Verantwortung in meinem Umgang mit Anderen auf,
- ich achte auf die Rechte der Anderen und weise den Betrug zurück, wenn ich Handelsgeschäfte führe.⁶³⁵

Sechste Schulklasse:

Neben der Wiederholung der vermittelten Inhalte in den vorherigen Schuljahren bietet Farağ in dieser Schulklasse andere Themen an. Die Familie als Keimzelle der Gesellschaft kommt dabei zur Sprache. Farağ betitelt diese Lehreinheit: „Die muslimische Familie/ *al-ʿusra al-muslima*“. Hierbei geht es im Wesentlichen um die Merkmale einer muslimischen Familie sowie die Rechte und Pflichten unter ihren Mitgliedern, die durch die Sunna und den Koranvers (4:1) dargelegt werden. Die Frage, weshalb es wichtig ist, dass die Familienmitglieder stets eine Beziehung zu Gott bewahren und diese in Form von religiösen Aufgaben in der Praxis umsetzen, sollte in dieser Lehreinheit erörtert werden. Auch die Achtung der Rechte und Pflichten zwischen Kindern und Eltern bzw. zwischen den Familienmitgliedern sowie die Aufklärung über die Stellung der Frau in der Familie gemäß den koranischen Vorschriften (Verse: 4:36 und 65:7) und Hadithe sollten den Schülern vermittelt werden. Der Respekt und der Gehorsam den Eltern gegenüber sowie deren Bedeutung im Koran sollten in diesem Kontext ebenfalls behandelt werden. Zusammenfassend sollten die Schüler am Ende dieser Lehreinheit die angesprochenen tugendhaften Verhaltensregeln in einer muslimischen Familie lernen und diese in Einklang mit der Praxis bringen können.

Inhalte/ Kompetenz:

- Familiengründung im Islam,
- die Mitglieder einer muslimischen Familie sollten ihren Verpflichtungen gegenüber Gott nachkommen,
- durch die Einhaltung der islamischen Grundsätze sowie durch die Bewahrung des respektvollen Umgangs unter den Familienmitgliedern erlangt die Familie ihre Glückseligkeit,

⁶³⁵ Vgl. ebd. 165 f.

- ich höre meinen Eltern zu und habe einen großen Respekt vor ihnen,
- meine Eltern erfüllen ihre Verpflichtungen mir gegenüber, sie strengen sich um ein glückliches Leben für mich an und ich muss diese hochschätzen,
- meine Mutter spielt eine zentrale Rolle in der Familie und ich schätze sie wert.⁶³⁶

6.1.3.4 Kritische Gesamterörterung zum Inhaltsfeld „*al-mu‘āmalāt*“

Wie eingangs erwähnt, wird das Gebiet „*mu‘āmalāt*“ als eine Kategorie des islamischen Rechts angesehen. Es umfasst im Allgemeinen die Regelung, die die Handlungen unter den Menschen organisiert. Die Gestaltung dieses Gebiets findet ihre Grundlagen in den zwei Rechtsquellen (Koran und Sunna des Propheten). Farağ legte durch seine Analyse der vorhandenen Inhalte der azharitischen Primär-, Mittel- und Sekundarstufe einundzwanzig Begriffe bzw. Themen auf diesem Gebiet für den IRU in der voruniversitären Bildung fest.⁶³⁷ Er entschied sich in seinem Curriculum für die azharitische Grundschule für einige Themen auf diesem Gebiet, die für die Schüler in diesem Alter von Bedeutung sind.⁶³⁸ So stellte er folgende Themen in diesem Inhaltsfeld von der ersten bis zur sechsten Schulklasse vor:

- *at-tiğāra* – Handelsgeschäfte im Islam,
- wie soll sich ein Händler nach den islamischen Vorschriften verhalten? *At-Tāğir aṣ-ṣadūq*“ der ehrliche Händler,
- *al-kasb al-ḥalāl* – der erlaubte Verdienst und seine Quellen,
- *al-kasb al-ḥarām* – der unerlaubte Verdienst,
- *al-bai‘ wa-š-širā’* – Kauf und Verkauf als erlaubte Verdienstquelle im Islam,
- *al-mu‘āmalāt al-muḥarrama* – die verbotenen Handlungen,
- *al-ğiš* „Betrug“ und *al-iḥtikār* „Monopol“ als verwerfliche Handlungen unter den Menschen,
- *al-ʿusra al-muslima* – die muslimische Familie, ihre Merkmale und ihr Einfluss auf die Gesellschaft.

Abgesehen vom Umfang der angebotenen Themen richtete sich Farağ bei seiner Auswahl lediglich auf die von den traditionellen Theologen festgelegten Themen.⁶³⁹ Es bringt zwar keine Nachteile mit sich, wenn die Schüler über die Themen in diesem Alter erfahren würden, doch wenn es im IRU in der Grundschule um die zwischenmenschlichen Handlungen „*mu‘āmalāt*“ in

⁶³⁶ Vgl. ebd. S. 180 f.

⁶³⁷ Vgl. ebd. S. 53-58.

⁶³⁸ Vgl. ebd. die Tabelle S. 115.

⁶³⁹ Zu diesem Thema vgl. Bauer, Wolfgang Johan, Frankfurt am Main 2013; Rohe, Mathias, München 2011; Dardūr, Ilyās, Beirut 2010; Sābiq, as-Saiyyid, Beirut 1987; Muğniyya, Muḥammad Ġawād, Beirut 1960.

jeglicher Form geht, so sollte der Fokus dabei eher auf die Vernetzung solcher Handlungen mit den moralischen Handlungen, die dabei angestrebt werden, gerichtet werden. Dazu gehören u. a. die Themen, die für die Einprägung der moralischen Charaktereigenschaften „*simāt ahlāqiyya*“ in solchen Situationen von Bedeutung sind. Denn es sollte im IRU nicht nur um die Vermittlung von Wissen gehen, sondern vielmehr darum, dass die Schüler durch die Unterrichtung solcher Themen parallel im sozialen Leben eingeübt werden. Als Beispiel dafür könnte hier der Umgang mit den Konflikten mit den eigenen sowie gegnerischen Ansichten und Absichten sein. Sie lernen sich damit auseinanderzusetzen, nach Lösungen zu suchen und dadurch zu einem angemessenen Umgang miteinander in solchen Konflikten beizutragen. Das heißt, in diesem Inhaltsfeld sollten die Schüler Charaktereigenschaften, wie Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit, Respekt, Toleranz und Gerechtigkeit, erwerben und dazu befähigt werden, diese in alltäglichen Situationen umzusetzen. Aus diesem Grund stehen die beiden Bereiche (*mu‘āmalāt* und *ahlāq*) zueinander in einem engen Verhältnis. Die derartige Aufteilung der beiden Inhaltsfelder bei Farağ wäre daher nicht nötig. Es wäre auf der einen Seite angebrachter das Inhaltsfeld „*mu‘āmalāt*“ umfassender zu behandeln, indem das folgende Inhaltsfeld „*ahlāq*“ in seinem weitgefassten Zusammenhang miteinbezogen und beide Felder unter *mu‘āmalāt* behandelt wären. Die von ihm vorgeschlagenen Begriffe (wie Handelsgeschäfte, Kauf, Verkauf, erlaubter und verbotener Verdienst, Betrug, Monopol etc.) bzw. die Voraussetzungen, Regelungen und die spezifisch detaillierten Fragen aus dem islamischen Recht sollten jedoch nebenbei behandelt werden, da diese Themen für die Kinder in diesem Alter irrelevant sind. Die Betonung sollte auf der Regelung der zwischenmenschlichen Beziehungen liegen, denn diese verschafft eine Basis für das Leben in einem sozialen Kontext.

Auf der anderen Seite erlangt die Leserschaft den Eindruck, dass Farağ sich manchmal von der traditionellen Kindererziehung entfernt, indem er an bestimmten Stellen dem Erwerb von Kompetenzen bei Kindern mehr Interesse widmet, insbesondere der Sozialkompetenz. Außerdem legt er an einigen Stellen großen Wert auf den performativen Aspekt im IRU. Bspw. schlägt er vor, dass die Schüler einige Handelsgeschäfte in der Schulkantine ausüben sollen. Übungen in der Kantine sind für die Kinder vom großen Vorteil und helfen das Erlernte in die Praxis umzusetzen. Auf diese Weise empfinden sich die Schüler als ein Teil des gemeinschaftlichen Lebens und lernen allmählich Verantwortung zu übernehmen sowie gesellschaftliche Grundwerte zu beachten.

6.1.3.5 Die Geschichte vom Propheten Šu‘aib sowie die Erzählung vom Propheten David: Erzieherische Beispiele aus dem Koran und der Sunna

Die Präsentation der islamischen Hauptquellen (Koran und Sunna) im IRU in der Grundschule sollte zweifelsohne stattfinden, denn sie gelten als Grundlage seiner Inhalte. Es kommt jedoch die Frage auf, welche Texte „*nuṣūṣ*“ zum jeweiligen Thema und in welcher Weise hinzugezogen werden können und sollen.⁶⁴⁰ In dieser Hinsicht stehen die Erzählungen aus dem Koran und der Sunna für die Schüler aufgrund ihres positiven Effektes für die Einprägung des Lernstoffes im Zentrum. Ich werde mich in meiner Darstellung lediglich auf die Erzählungen aus diesen zwei Hauptquellen hinsichtlich der von Farağ vorgestellten Themen beziehen. Das Thema Ethik steht wie bereits erwähnt zum Thema *mu‘āmalāt* in einem sehr engen Verhältnis, jedoch wird es ferner in meinem Kommentar entsprechend der Rheinform von Farağ erläutert.

Farağ bietet in diesem Inhaltsfeld einige Koranverse an. Dabei geht es ihm in erster Linie um das trockene Memorieren dieser Koranverse sowie um die Vermittlung der rechtlichen Leitlinien zu den vorgestellten Themen ausgehend vom Koran. Als Beispiel ist hier der Vers (2:275) anzuführen, in dem es um Erlaubnis von Kaufgeschäften und Verbot von Zinsleihen geht. Des Weiteren wurden die Verse (4:29) und (83:1-6) erwähnt, in denen es um Betrug bei Handelsgeschäften bzw. beim Maß und Gewicht geht. Auch beim letzten Thema „*al-‘usra al-muslima*“, das in der sechsten Schulklasse behandelt wird, bietet er die Koranverse (4:1, 4:36 und 65:7) an. Spannende, erzieherische Geschichten für Kinder aus dem Koran wurden von Farağ in diesem Inhaltsfeld unterlassen. Es wäre für die Kinder höchst interessant, wenn Farağ bspw. die Geschichte vom Propheten Šu‘aib zu diesen Themen herangezogen hätte. Um die Kinder neugieriger zu machen wäre zunächst die Erörterung einiger seiner Eigenschaften in einer kindergerechten Weise sinnvoll. Zu den bemerkenswerten Eigenschaften des Propheten Šu‘aib gehören bspw. seine spannende und wortgewandte Art der Predigt sowie sein sensibles Herz, wenn es um Glauben an den einzigen Gott geht.⁶⁴¹ Der Prophet Šu‘aib wurde zu einem Volk namens Madyan (lebte im Nordwesten der arabischen Halbinsel) gesandt. In der Sure 11 (Hūd) überliefert uns der Koran die Geschichte dieses Volkes und seine Verhaltensweise bei Kaufgeschäften sowie sein Verhalten gegenüber dem Propheten Šu‘aib. Es wird darüber berichtet, dass diese Menschen zu jener Zeit unzählige Sünden begangen haben sollen, darunter der Unglaube „*kufr*“ und nicht zuletzt der Betrug beim Maß und Gewicht. In diesem Kontext wird im Koran auf die wesentliche Botschaft jedes Propheten hingewiesen, nämlich den Aufruf

⁶⁴⁰ Vgl. Ucar, Bülent; Bergmann, Danja (Hg.), Bd. 2, Osnabrück 2010, S. 142 f.

⁶⁴¹ Daḥīl, ‘Alī Muḥammad ‘Alī: Qaṣaṣ al-qur’ān al-karīm [Erzählungen des edlen Korans]. Beirut 2003, S. 164 ff.

zum Glauben an einen einzigen Gott, denn das bietet die Grund- und Leitprinzipien eines rechtschaffenen Lebens. Ohne diesen Aspekt werden dem Bösen viele Wege geöffnet. Die Leute in Madyan lehnten damals die Botschaft des Propheten Šu‘aib ab. Deshalb wurde das Volk von Gott bestraft, außer denjenigen, die dem Propheten folgten. Dies sollte eine Ermahnung an die menschliche Nachkommenschaft sein.⁶⁴² So heißt es im Koran:

„Und zu den Madjan (haben wir) ihren Bruder Šu‘aib (als unseren Boten gesandt). Er sagte: ‚Ihr Leute! Dient Gott! Ihr habt keinen anderen Gott als ihn. Und gebt nicht zu kleines Maß und Gewicht! Wie ich sehe, befindet ihr euch in guten Verhältnissen. Ich fürchte aber, dass euch (falls ihr in eurem Unglauben verharret) die Strafe eines (alles) umfassenden Tages treffen wird. Und, ihr Leute, gebt volles Maß und Gewicht, so wie es recht ist, und zwackt den Leuten nicht ab, was ihnen gehört (w. ihre Sachen)! Und treibt nicht (überall) im Land euer Unwesen, indem ihr Unheil anrichtet!‘“ (11: 84 f.)

Farağ lässt in diesem Inhaltsfeld die Erzählungen aus der Sunna ebenfalls aus, bis auf zwei Geschichten, die in der vierten Schulklasse behandelt werden, nämlich die Geschichte der Milchverkäuferin und des Nahrungsmittelverkäufers.⁶⁴³ Farağ sollte mehr derartige Geschichten in jeder Klassenstufe heranziehen, da solche Erzählungen für die Grundschulkinder interessant und gleichzeitig lehrreich sein können. Er hat zwar einige Hadithe in diesem Inhaltsfeld berücksichtigt, jedoch beinhalten sie nur wenige Hinweise zu den verwerflichen Handlungen, wie z. B. Verbot von Betrug und Monopol, den Voraussetzungen beim Kauf und Verkauf sowie zum unzulässigen Verdienst „*al-kasb al-ḥarām*“ etc. In diesem Zusammenhang wird auf einige kurzen Geschichten eingegangen, die im Unterricht gezielt eingesetzt werden könnten:

„Urwa berichtete, dass der Prophet (ṣ) ihm einen Dinar gab, um für ihn damit ein Schaf zu kaufen. Er kaufte aber damit zwei Schafe, von denen er eines gegen einen Dinar wieder verkaufte. Er kam dann (zum Propheten, Allahs Segen und Friede auf ihm,) mit einem Dinar und einem Schaf zurück. Der Prophet sprach für ihn ein Bittgebet um Segen, und es geschah mit ihm so, dass - wenn er Handel mit Sand getrieben hätte - er dabei etwas verdient hätte.“⁶⁴⁴

Die Erzählung vom Propheten David ist ebenfalls bedeutungsvoll. Trotz seines höheren Stellenwerts als Prophet war David dabei sehr bescheiden und stets für seinen Unterhalt selbst aufgekommen. Er war ein Handwerker ein begabter Schmied.⁶⁴⁵ Der Prophet Muḥammad erzählte folgendes von ihm: „*Al-Miqdām berichtete, dass der Prophet (ṣ) sagte: Niemals hat einer etwas Besseres verzehrt als eine Nahrung, die er aus dem Arbeitslohn seiner Hände erwarb. Und David, der Prophet (ṣ) ernährte sich nur von dem Arbeitslohn seiner Hände.*“⁶⁴⁶

Der Prophet Muḥammad arbeitete als Schäfer und Händler: „*Abu Huraira berichtete, dass der Prophet (ṣ) sagte: Gott entsandte keinen Propheten, der nicht Schafe gehütet hätte. Die*

⁶⁴² Vgl. ebd. S. 166.

⁶⁴³ Vgl. die Übersetzung S. 151 f.

⁶⁴⁴ Überliefert bei Buḥārī, Libanon 2012, Bd. 2/3642, S. 513.

⁶⁴⁵ Daḥīl, ‘Alī Muḥammad ‘Alī, Beirut 2003, S.227.

⁶⁴⁶ Überliefert bei Buḥārī, Libanon 2012, Bd. 2 /2072, S. 11.

Gefährten des Propheten fragten: Du auch? Und er antwortete: Ja! Ich hütete sie gewöhnlich gegen Lohn für die Leute von Mekka.“⁶⁴⁷

Solche Erzählungen beinhalten wertvolle Lehren „*‘ibār*“, die vor allem das gesellschaftliche Leben betreffen und die Schüler dazu auffordern, in einer Gesellschaft produktiv, fleißig, ehrlich, bescheiden und gerecht zu sein. In dieser Hinsicht sollte Farağ in seinem Curriculum konkret auf solche wertvollen Geschichten aus dem Koran und der Sunna eingehen. Es genügt nicht, wenn er einige Koranpassagen bzw. prophetische Überlieferungen in den IRU einbringt, damit die Kinder diese auswendig lernen.

6.1.4 Die islamische Ethik und Werte „*aḥlāq wa-qiyām islāmīyya*“

Im Allgemeinen wird im RU großer Wert auf Ethik gelegt. In den deutschen Schulen wird sogar seit Mitte der 1970er Jahre in einigen Bundesländern dem RU „*Ethik*“ als Ersatzfach beigegeben.⁶⁴⁸ Manche Religionspädagogen und Theologen sind der Meinung, dass die Vermittlung von moralischen Werten sich nicht nur auf den RU beschränke, sondern vielmehr Rückhalt im gesamten Schulleben findet und somit als Grundlage des gesamten Lernprozesses gilt. Zu diesem Aspekt wird im religionspädagogischen Kompendium bemerkt:

„Der RU ist nicht der einzige Bereich, der sich faktisch auf die sich ausbildenden Einstellungen der Schüler auswirkt oder dem Willen der Veranstalter nach auswirken soll. Zunächst wirkt das gesamte „Schulleben“ auf die moralische Entwicklung der Schüler ein: die Persönlichkeitsmerkmale von Lehrern und Mitschülern, das soziale Klima in der Schule, die Art der institutionellen Regelungen und die Art ihrer Durchsetzung. Darüber hinaus kommt jedem Schulfach moralpädagogische Bedeutung zu: der Disziplinierung des Denkens in der Mathematik, der Bewertung politischer Handlungsmotive und -institutionen in Geschichte und Sozialkunde, der Frage nach den Motiven handelnder Personen und nach ihrer Beurteilung in den Erzähltexten des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts.“⁶⁴⁹

Davon ausgehend wird deutlich, dass das Thema Ethik im Lernprozess einen höheren Stellenwert gewinnt und daher im IRU im Vordergrund stehen sollte. Wie aus dem zuvor kommentierten Inhaltsfeld ersichtlich wurde, könnte das Thema Ethik „*aḥlāq*“ im IRU zum Bereich *mu‘amalāt* gehören. Das Hauptziel des IRU ist es, zum einen eine Beziehung zu Gott „*al-‘ilāqa ma‘a Allāh*“ sowohl im Herzen bzw. in der Verborgenheit „*al-ḥafā‘*“ als auch in der Öffentlichkeit „*al-‘alāniya*“ zu entwickeln und dadurch das eigene Verhalten zu den Anderen prägen. Zum anderen sollten die Kinder mit dem sozialen Leben vertraut gemacht werden. In dieser Hinsicht werden die Idealvorstellungen im Hinblick auf den Umgang mit den

⁶⁴⁷ Ebd. Nr. 2262, S. 63.

⁶⁴⁸ Vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethik-Unterricht.pdf, S. 36 [Stand 19. April 2016].

⁶⁴⁹ Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen 2003, S. 404.

Mitmenschen bei den Schülern gefördert, nämlich bestimmte Charaktereigenschaften „*simāt ḥuluqiyya*“ bzw. Tugenden „*faḍā'il aḥlāqiyya*“ gelehrt, die den zwischenmenschlichen Verkehr „*al-ʿilāqa maʿa al-āḥar*“ regeln.⁶⁵⁰ Faraḡ plädiert für die Einführung von Begriffen bzw. Themen, die vor allem zur Entwicklung von moralischen Kompetenzen bei den Schülern dienen. Zu diesen Eigenschaften gehören bspw. Tapferkeit „*al-basāla*“, Wahrhaftigkeit „*aṣ-ṣidq*“, Treue „*al-amāna*“, Scham „*al-ḥayāʾ*“, Wohltätigkeit „*al-iḥsān*“ gegenüber den Eltern sowie den Nachbarn, Mitgefühl mit den Bedürftigen und Armen „*al-ʿatf ʿala al-miḥtāḡīn wa-l-fuqarāʾ*“, Gerechtigkeit „*al-ʿadl*“, Einhaltung von Versprechen „*al-wafāʾ bi-l-ʿahd*“, Kooperation „*at-taʿāwun*“, Gastfreundschaft „*ikrām aḍ-ḍaif*“, Sauberkeit „*an-naẓāfa*“, Gleichberechtigung „*al-musāwāh*“, anständige Redeweise „*ʿādāb al-ḥadīṭ*“ etc.⁶⁵¹

6.1.4.1 Unterrichtsziel dieses Inhaltsfeldes bei Faraḡ

Da die Einprägung von ethischen Charaktereigenschaften im IRU im Vordergrund steht, zielt Faraḡ in diesem Inhaltsfeld auf die Vermittlung ethischer Begriffe bzw. Themen, die für die moralische Erziehung der Schüler von Bedeutung sind. Faraḡ ist der Meinung, dass die Vermittlung von ethischen Regeln und Werthaltungen im IRU sowie die Gewöhnung der Kinder an die entsprechende Verhaltensweise so früh wie möglich beginnen sollten.⁶⁵² In diesem Zusammenhang zielt der Autor auf das Erlernen einer breiteren Basis von Begriffen von der ersten bis zur sechsten Schulkasse, welche zur positiven Charakterentwicklung der Schüler beitragen sollten. Zusätzlich sollten Begriffe, wie z. B. islamische Essregeln „*ʿādāb aṭ-ṭaʿām*“, Verhaltensregeln „*sulūkiyyāt*“ eines Muslims gegenüber anderen Muslimen, barmherziger Umgang mit Tieren „*ar-rifq bi-l-ḥayawān*“, Bewahrung des öffentlichen Vermögens „*al-muḥāfaẓa ʿala al-māl al-ʿām*“, Toleranz „*tasāmuḥ*“ und Vergebung „*ṣafḥ*“ etc., erörtert werden. Gleichzeitig sollten die Schüler lernen, sich von den verwerflichen Verhaltensweisen „*as-sulūkiyyāt al-maḍmūma*“ fernzuhalten. Dazu gehören Verspotten „*suḥriya*“, Verwendung von Schimpfnamen „*at-tanābuz bi-l-alqāb*“, üble Nachrede „*ḡaiba*“, Verleumdung „*namīma*“, Streitigkeiten „*ḥuṣūma*“, unkonstruktive Kritik „*ḡadal ḡair bannāʾ*“, Hass „*ḥiqd*“, Neid „*ḥasad*“, Heuchelei „*nifāq*“ etc.⁶⁵³ Die Einprägung solcher Regeln im frühen Alter trägt dazu bei, dass die Heranwachsenden später eine individuelle Verantwortung übernehmen und sich als soziale und anpassungsfähige Menschen ins gesellschaftliche Leben integrieren können.

⁶⁵⁰ Vgl. die Übersetzung S. 34.

⁶⁵¹ Vgl. ebd. S. 37.

⁶⁵² Vgl. ebd.

⁶⁵³ Vgl. ebd. S. 104 f.

6.1.4.2 Drei grundlegenden Kompetenzen „*mahārāt*“: Die von Farağ festgestellten Mängel am aktuellen Inhalt des IRU

Farağ ist der Meinung, dass das Inhaltsfeld Ethik „*aḥlāq*“ in den aktuellen Lehrplänen des IRU im Hinblick auf die Wiederholungsquote seiner Begriffe in der azharitischen voruniversitären Bildung nach dem Inhaltsfeld Glaubenslehre „*‘aqīda*“ den zweiten Platz belegt. Somit beträgt der prozentuale Wert der enthaltenen Begriffe 24,20 %.⁶⁵⁴ Nichtsdestotrotz sieht er nach seiner Analyse einen erheblichen Mangel an erörterten religiösen Themen auf diesem Gebiet und stellte dadurch fest, dass die aktuellen Inhalte keineswegs eine ausreichende Basis dieser Thematik für die weiteren Schulphasen bieten.

„Trotz des hohen Stellenwerts dieses Themenbereichs lässt sich die entsprechende Grundlage für die vielen ethischen Begriffe, die in den prophetischen Überlieferungen, im islamischen Recht oder in den Biographien vorkommen, in der Vorbereitungsschule an den azharitischen Grundschulen nicht finden.“⁶⁵⁵

Dementsprechend legte Farağ in seinem Curriculum viele religiöse Begriffe fest, die in den bereits vorhandenen Inhalten nicht erörtert wurden, wobei sie einen unmittelbaren Beitrag zur Herausbildung eines tugendhaften Charakters bei den heranwachsenden Muslimen leisten. In diesem Zusammenhang steht der Erwerb von drei grundlegenden Kompetenzen „*mahārāt*“ im Zentrum seines Lehrplans:

1. Die erste Kompetenz ist die persönlichkeitsbezogene „*mahāra dātīyya*“, die sich hauptsächlich mit der kindlichen Beziehung zum eigenen Selbst befasst und folgende Aspekte beinhaltet:

- Einhaltung von persönlichen Hygienemaßnahmen „*naḥāfa*“,
- islamische Verhaltensregeln beim Essen und Trinken „*‘ādāb aṭ-ṭa‘ām wa-š-šarāb*“,
- Aufforderung zur Tapferkeit „*aš-šağā‘a*“ sowie Vermittlung des Schamgefühls „*al-ḥayā’*“.

2. Die zweite Kompetenz ist die Sozialkompetenz „*mahāra iğtimā‘īyya*“ bzw. der Umgang mit Menschen. Im Folgenden werden einige mit dem Bereich zusammenhängende Themen exemplarisch aufgezeigt:

- Die Kinder sollen dabei lernen, respektvoll „*muḥtaram*“, tolerant „*mutasāmih*“, ehrlich „*ṣādiq*“, gastfreundlich „*miḍyāf*“, achtsam „*ḥarīṣ*“ etc. in ihrem Umgang mit anderen Menschen zu sein,

⁶⁵⁴ Vgl. ebd. S. 85.

⁶⁵⁵ Vgl. ebd. S. 87.

- zum Besuch der Kranken „*ziyārat al-marīd*“ motiviert werden. Es soll einen Beitrag zur Entwicklung von Solidarität bzw. Mitgefühl leisten,
- Wohltätigkeit „*al-iḥsān*“ und Barmherzigkeit „*ar-raḥma*“ gegenüber den Eltern, Jüngeren und Nachbarn wahren,
- zur Beachtung der grundlegenden Menschenrechte „*ḥuqūq al-insān*“ angeregt werden,
- lernen, ihr Versprechen „*al-wafāʾ bi-l-waʿd*“ zu halten,
- dazu motiviert werden, Verspotten „*suḥriya*“, Verwendung von Schimpfnamen „*at-tanābuz bi-l-alqāb*“, üble Nachrede „*ḡaiba*“ und Verleumdung „*namīma*“ abzulehnen.

3. Die dritte Kompetenz schließt die Umweltthematik „*as-sulūk tiḡāh al-bīʿa*“ und die Erziehung zum Umweltbewusstsein ein. Anhand einiger Geschichten und Themen wird verdeutlicht, wie die Menschen Verantwortung für sich und die Schöpfung übernehmen bzw. sich gegenüber anderen Lebewesen verhalten sollten:

- Die Kinder sollten zum Umweltschutz „*al-muḥāfaẓa ʿala al-bīʿa*“ sowie zur nachhaltigen Nutzung von Naturressourcen und fairem Handel gefördert werden,
- Motiviert werden, nach dem Wissen „*al-ḥatt ʿala ṭalab al-ʿilm*“ zu streben,
- barmherzigen Umgang mit Tieren „*ar-rifq bi-l-ḥayawān*“ sowie mit allen anderen Lebewesen wahren,
- islamische Verhaltensregeln für Reisende „*ʿādāb aṭ-ṭarīq*“ kennen,
- dazu angeregt werden, das öffentliche Vermögen „*al-muḥāfaẓa ʿala al-māl al-ʿām*“ zu bewahren,
- zum gewissenhaften Arbeiten „*itqān al-ʿamal*“ aufgefordert werden⁶⁵⁶

6.1.4.3 Überblick über das Inhaltsfeld der jeweiligen Schulklasse

Erste Schulklasse:

In dieser Schulklasse legt Faraḡ großen Wert auf die Entwicklung der Sozialkompetenz bei den Schülern. Die weiteren bereits erwähnten zwei Kompetenzen, nämlich die persönlichkeits- und umweltbezogenen, lässt Faraḡ in der ersten Schulklasse am Rande behandeln. Zunächst verleiht er dieser Lehreinheit den Titel: „So ist der Muslim/ *hāda huwa al-Muslim*“ und wirft in diesem Kontext viele aneinandergereihte Begriffe auf, die in erster Linie anhand von Koran und Sunna im Unterricht behandelt werden und die Grundlinien eines muslimischen Charakters bilden sollten. Ziel dabei ist es, eine islamisch-mündige Persönlichkeit hervorzubringen, die sowohl mit den islamischen Werten als auch mit dem gemeinschaftlichen Leben vertraut ist. So

⁶⁵⁶ Vgl. ebd. S. 112.

steht zum einen die Erziehung der Schüler zum toleranten „*mutasāmiḥ*“, ehrlichen „*ṣādiq*“, treuen „*amīn*“, kooperativen „*mutaʿāwin*“, respektvollen „*muḥtaram*“, barmherzigen „*raḥīm*“ und wohlthätigen „*muḥsin*“ Umgang mit Menschen im Allgemeinen und mit Eltern, Erwachsenen und Jüngeren im Besonderen im Vordergrund. Dabei sollte das Erlernen dieser Verhaltensweisen „*sulūkiyyāt*“ mit dem tiefen islamischen Glauben stets verknüpft sein. D. h. die Schüler werden dabei mit dem Gedenken Gottes und seiner Belohnung für solch ein Verhalten motiviert. Zum anderen sollten die Schüler in dieser Schulklasse lernen, sich von den verwerflichen Verhaltensweisen „*sulūkiyyāt maḍmūma*“ fernzuhalten. Zu diesen gehören bspw. Betrug „*al-ḡiṣ*“, Lügen „*al-kadib*“ etc. Dadurch sollte ihnen bewusst werden, dass sie für ein gemeinschaftliches Leben in der Familie und Gesellschaft geschaffen worden sind. Des Weiteren sollten die Kinder in dieser Schulklasse Regeln der persönlichen Hygiene erlernen und ein mutiges „*ṣuḡā*“ Verhalten im Falle des Rechtes „*inda al-ḥaqq*“ zu bewahren. Schließlich lernen die Schüler anhand von Prophetenerzählungen eine Verantwortung gegenüber der Umwelt in ihrer vielfältigen Einzigartigkeit sowie gegenüber anderen Lebewesen zu tragen.

Inhalte/ Kompetenz:

Aus diesen Überlegungen sollten die Schüler am Ende des Schuljahres folgendes gelernt haben:

- Ich bin für das Zusammenleben geschaffen worden und sollte mich gegenüber anderen Menschen dementsprechend verhalten,
- der Islam schreibt mir vor, einen respektvollen, toleranten, barmherzigen etc. Umgang gegenüber den Mitmenschen zu wahren,
- ich darf nicht lügen oder betrügen,
- ich werde körperlich gesund und stark, wenn ich auf die Hygiene achte,
- ich fürchte nicht, das gerechte Wort auszusprechen und trete dabei mutig auf,
- Gott erschuf uns (die Menschen), andere Lebewesen und die Umwelt zur eigenverantwortlichen Nutzung, daher sollte ich auf einen nachhaltigen und verantwortungsbewussten Umgang mit ihnen achten.⁶⁵⁷

Zweite Schulklasse:

Die Entwicklung der persönlichkeitsbezogenen kognitiven Kompetenz besitzt im zweiten Schuljahr ebenfalls einen besonderen Stellenwert. Im Zentrum steht der Wissenserwerb „*ṭalab al-ʿilm*“, der normalerweise als ein ganzheitlicher Erziehungsauftrag der Schule betrachtet

⁶⁵⁷ Vgl. ebd. S. 120 ff.

wird.⁶⁵⁸ Daher sollte der IRU heutzutage darauf zielen, den Wissenshorizont der Schüler u. a. auf theologischer bzw. religiöser und sozialer Ebene zu erweitern. Dabei sollte es nicht nur um die Vermittlung von trockenem Wissen gehen, vielmehr sollten die Schüler zum Nachdenken aufgefordert werden, d. h. das Wissen und das Können sollten parallel im IRU berücksichtigt werden. „Eine reine Wissensvermittlung im Religionsunterricht, wo der Lehrer nur lehrt und der Schüler „zuhört“ existiert nicht mehr. Der „Verstand“ darf nicht in den Hintergrund treten und im Religionsunterricht nur noch auswendig gelernt werden, ohne nachzudenken.“⁶⁵⁹ In diesem Zusammenhang setzt Farağ in der zweiten Schulklasse den Akzent zumeist auf die Entwicklung der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen bzw. auf den Erwerb von Wissen, was sich unmittelbar positiv auf das Zusammenleben auswirkt. Er misst dieser Lehreinheit einen entsprechenden Titel bei, nämlich: „O mein Herr, mehre mein Wissen/ *wa-qul rabī didnī ‘ilma*“. Das Bemühen um das Erlangen von Wissen „*al-iğtihād fī ṭalab al-‘ilm*“ ist laut der islamischen Gelehrsamkeit eine Pflicht. Farağ, wie viele Theologen, weist auf diesen Aspekt ausgehend vom Koran und der Sunna hin. Er fügt dem Lehrplan dieser Lehreinheit Koranverse sowie Hadithe hinzu, die diesen Punkt betonen.⁶⁶⁰ Der erhabene Gott sagt: „Trag vor im Namen deines Herrn, der erschaffen hat.“ (96:1); Er sagt ebenfalls: „[...] Sag: Sind (etwa) diejenigen, die Bescheid wissen, denen gleich (zusetzen), die nicht Bescheid wissen? (Doch) nur diejenigen, die Verstand haben, lassen sich mahnen.“ (39:9); Auch: „[...] Und sag: Herr! Lass mich an Wissen zunehmen!“ (20:114). In diesem Kontext sagt der Gesandte Gottes: „Das Streben nach Wissen ist eine Pflicht jedes Muslims und jeder Muslima.“⁶⁶¹ Des Weiteren sollten die Schüler lernen, einen respektvollen Umgang mit den Wissenschaftlern zu wahren und sie als Vorbild „*qudwa*“ in ihrem Leben zu nehmen. Das erworbene Wissen sollte die Schüler ferner befähigen, orientiert und verantwortlich in ihrem Leben zu handeln, und dies auch über das Schulumfeld hinaus umzusetzen. „Wer nichts weiß, ist nicht kompetent, aber wer mit seinem Wissen nichts anfangen kann, auch nicht.“⁶⁶² Die Kinder sollten das Erlernte in ihrem Leben umsetzen und dadurch Nutzen für sich und die Gesellschaft ziehen können.

Inhalte/ Kompetenz:

Folgendes sollten die Kinder anhand von behandelten Themen lernen:

- Die Schüler sollten zum Lernen hoch motiviert werden,
- sie sollten wissen, dass das Streben nach Wissen im Islam eine unverzichtbare Pflicht ist,

⁶⁵⁸ Vgl. Solgun-Kaps, Gül (Hrsg.): Islam - Didaktik für die Grundschule. Berlin 2014, S. 185.

⁶⁵⁹ Ebd. S. 186.

⁶⁶⁰ Vgl. die Übersetzung S. 132.

⁶⁶¹ Ebd.

⁶⁶² Solgun-Kaps, Gül (Hrsg.) Berlin 2014, S. 193.

- sie sollten erfahren, dass im Koran und in der Sunna auf einen erheblichen Unterschied zwischen einem Wissenden „*‘ālim*“ und Unwissenden „*ġāhil*“ hingewiesen wird,
- sie sollten aus dem erworbenen Wissen Nutzen für sich und andere Menschen ziehen können,
- sie wissen, dass die Wissenschaftler einen besonderen Stellenwert haben und deshalb einen respektvollen Umgang verdienen,
- die Wissenschaftler als Vorbild „*qudwa*“ in ihrem Leben nehmen.⁶⁶³

Dritte Schulklasse:

Neben der Wiederholung der vorherigen Begriffe beschäftigt sich Faraġ in der dritten Schulklasse ausführlicher mit der Sozialkompetenz. Er benennt die Lehreinheit mit dem Titel: „Von den islamischen Ethiken/ *min al-‘ādāb al-islāmiyya*“. Anhand von Koranpassagen und Hadithen betont er die Bedeutung von islamischen Verhaltensregeln „*sulūkiyyāt*“. Auf der einen Seite gehören dazu bspw. die Umgangsregeln beim Reisen „*‘ādāb as-safar*“ bzw. auf dem Weg „*‘ādāb aṭ-ṭarīq*“, die Anfrage nach der Eintrittserlaubnis „*al-isti’dān ‘inda ad-duḥūl*“, Verhaltensregeln beim Sprechen „*‘ādāb al-ḥadīṭ*“ bzw. Diskursregeln „*‘ādāb an-niqāš*“ sowie Tischsitten „*‘ādāb aṭ-ṭa‘ām wa-š-šarāb*“. Unter anderem sollten die Kinder basierend auf dem Koran und der Sunna den islamischen Friedensgruß „*taḥiyyat al-islām*“ sowie die Rückantwort lernen und einen leutseligen und respektvollen Umgang mit anderen Menschen wahren. Für einen erfolgreichen Entwicklungsgang solcher Charaktereigenschaften bei den Schülern ist es wichtig, ihnen von den verwerflichen Verhaltensweisen „*as-sulūkiyyāt al-maḍmūma*“ zu berichten und sie dazu anregen, sich davon fernzuhalten. So sollten Streitigkeiten „*ḥuṣūma*“ sowie unmoralisches Verhalten „*sulūk ġair aḥlāqī*“ anderen Menschen gegenüber vermieden werden. Dazu gehört Lügen „*kaḍib*“, Betrug „*ḥidā*“, Provozieren „*istifzāz*“ und Verspotten „*suhriya*“ etc.

Inhalte/ Kompetenz:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten sich die Kinder folgende Kompetenzen angeeignet haben:

- die Schüler halten sich an die im Islam vorgeschriebenen Verhaltensregeln bei Essen, Trinken, Diskurs, Versammlungen und auf dem Weg,
- sie werden in der Lage sein, sich Freunde nach islamischen Kriterien aussuchen,
- sie pflegen einen respektvollen, geduldigen, hilfsbereiten, aufrichtigen Umgang mit anderen Menschen,

⁶⁶³ Vgl. die Übersetzung S. 130 f.

- sie halten sich von den verwerflichen Verhaltensweisen beim Umgang mit Menschen und der Umwelt fern,
- sie lernen die in der Lehreinheit enthaltenen religiösen Texte auswendig.⁶⁶⁴

Vierte Schulklasse:

Der Lehrplan des Inhaltsfeldes „*aḥlāq*“ in der vierten Lehrklasse zeigt, dass Farağ eine Reihe von Themen anbietet, die die Grundlinien einer Sozialkompetenz bei den Schülern schaffen sollen. Dabei verleiht er dieser Lehreinheit den Titel: „Vom Charakter eines Muslims/*min ḥuluq al-muslim*“. Schon der Titel deutet auf eine Reihe von islamischen Werten hin, denen entsprechend die Schüler erzogen werden sollen und sich demgemäß verhalten sollten. Zunächst stellt er die Aufforderung der Schüler zum Arbeiten „*al-ḥaṭʿ ʿala al-ʿamal*“ und im sozialen Kontext produktiv „*muntig*“ zu sein in den Vordergrund. Der Lehrer erklärt den Schülern innerhalb des IRU anhand von bestimmten Koranversen und Hadithen, wie die Arbeit im Islam besonders hervorgehoben wird. Die Schüler sollten den Charakter erwerben, dass diese u. a. ihre eigene Verantwortung in der Welt ist, und stets versuchen, die Propheten in dieser Hinsicht nachzuahmen. Darüber hinaus sollten sie dadurch lernen, die ihnen anvertrauten Aufgaben gewissenhaft zu erledigen „*itqān al-ʿamal*“ und keine Arten von Arbeiten herabzuwürdigen. Sie sollten sich in ihrem Leben an der Vorbildlichkeit der Propheten orientieren. Denn die Propheten sind von Gott als Botschafter für die Menschen auserwählt worden und besitzen eine besondere Stellung. Die Schüler sollen sich nicht vor den einfachen Berufen schämen. Denn die meisten unter den Propheten arbeiteten als Händler „*tağir*“, Schäfer „*rāʿī ḡanam*“, Bauer „*fallāḥ*“ etc. Auch die Eltern und ihr höherer Stellenwert kommen in dieser Lehreinheit zur Sprache. Die Schüler lernen, ihren Eltern gegenüber wohl tätig „*muḥsin*“, gehorsam „*muṭīʿ*“ und barmherzig „*raḥīm*“ zu sein. Durch das Aufzeigen von Belohnung „*ḡazāʿ*“ bei Gott anhand von Koran und Sunna im IRU sollten die Schüler in Bezug auf ihr Verhalten gegenüber den Eltern sowie auf die Entwicklung von ethischen Maßstäben unterstützt werden. Anhand der behandelten Themen sollte bei den Schülern das Einfühlungsvermögen „*aš-šuʿūr bi-l-ʿaḥarīn*“ für andere in Notsituationen gestärkt werden. Dazu gehören die Aufforderung zum Erhalt von Beziehungen zu Verwandten „*ṣilat ar-raḥim*“ und Nachbarn „*birr al-ḡār*“, Besuch der Kranken „*ziyārat al-marīḍ*“, Spenden an die Armen „*at-taṣadduq ʿala al-fuqarāʿ*“ sowie zur Gastfreundlichkeit „*karm aḍ-ḍiyāfa*“. Darüber hinaus lernen die Schüler, sich an Versprechen zu halten „*al-wafāʿ bi-l-waʿd*“, zuverlässig „*muḥliṣ*“ in Hinblick auf ihre Beziehung zu Freunden bzw. Menschen zu

⁶⁶⁴ Vgl. ebd. S. 139 ff.

sein und von den Vorteilen solch eines Verhaltens für das Zusammenleben zu profitieren. Die Schüler sollten am Ende in der Lage sein, in einem sozialen Kontext zu leben, sich gemäß den islamischen Vorschriften zu verhalten und Respekt „*iḥtirām*“ und Toleranz „*tasāmūḥ*“ vor Anderen zu wahren und hilfsbereit „*ḥadūm*“, barmherzig „*raḥīm*“ und in der Gesellschaft produktiv zu sein.

Inhalte/ Kompetenz:

Am Ende der Lehreinheit sollte bei den Schülern die Basis eines muslimischen Charakters geschaffen sein. Das bedeutet nach der Ansicht von Faraḡ, dass sie die Kompetenz besitzen sollten, die gelernten islamisch-ethischen Werte in ihrem gesellschaftlichen Kontext einzusetzen. In diesem Sinne geht es eher um die Einübung folgender Haltungen:

- Die Schüler empfinden die Überwachung Gottes in ihrem Herzen. Demgemäß sind gewissenhafte Erledigung von Aufgaben und Achtung auf eigenes Verhalten sowohl im Verborgenen „*as-sir*“ als auch im Offensichtlichen „*al-‘alāniya*“ erforderlich,
- sie verhalten sich gegenüber den Eltern wohl­tätig, barmherzig, gehorsam, respektvoll etc.,
- sie pflegen eine starke und liebevolle Beziehung zu den Nachbarn und Verwandten zu haben, Gäste willkommen zu heißen und Kranke zu besuchen,
- sie sollten sich gemäß islamisch religiösen Werten anhand von Koran und Sunna gegenüber anderen Menschen verhalten, d. h. Anderen Achtung, Respekt, Toleranz, Verständnis, Hilfsbereitschaft, Verzeihung, Barmherzigkeit, Vertrauen, Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit etc. zeigen,
- schließlich lernen die Schüler die in der Lehreinheit aufgeführten Koranpassagen sowie Hadithe auswendig.⁶⁶⁵

Fünfte Schulklasse:

In dieser Schulklasse legt Faraḡ den Akzent auf die Aufklärung der Schüler über die verwerflichen Charaktereigenschaften. Deswegen verleiht er dieser Lehreinheit den Titel: „Von den verbotenen Handlungen im Islam/ *min al-muḥarramāt fī al-islām*“. Die verwerflichen Verhaltensweisen sind eng mit der islamischen Erziehung verbunden und die Kinder sollten sie so früh wie möglich kennen und sich davon fernzuhalten lernen. Auf so eine Weise wird bei den Kindern von klein auf ein respektvoller, toleranter, barmherziger, verständnisvoller etc. Charakter geschaffen, welcher in erster Linie zur Stärkung ihrer Sozialkompetenz dienen sollte. Zunächst führt Faraḡ die entsprechenden Koranpassagen und Hadithe auf, die im Laufe des

⁶⁶⁵ Vgl. ebd. S. 152-155.

Unterrichts zur Sprache gebracht werden sollten. Ziel dabei ist es, den Lernprozess im IRU durch ausschlaggebende Beispiele aus den islamischen Hauptquellen zu fördern und die Schüler stets mit ihnen zu verbinden. Am Ende des Schuljahres sollten die Schüler diese Texte auswendig gelernt haben. So bringt er eine Reihe von zentralen Begriffen zur Sprache, nämlich, was unter Verspotten „*suhriya*“, Benennung mit Schimpfnamen „*at-tanābuz bi-l-alqāb*“, übler Nachrede „*ġaiba*“, Verleumdung „*namīma*“, Streitigkeiten „*ḥuṣūma*“, unkonstruktiver Debatte „*ġidāl ġair bannā*“, Neid „*ḥasad*“ und Hass „*ḥiqd*“ etc. zu verstehen ist. Dabei zielt er darauf ab, dass die Schüler im IRU die Fähigkeit erwerben, sich von diesen verwerflichen Verhaltensweisen im Umgang mit anderen Menschen fernzuhalten. Weiterhin sollten die Schüler darin gefördert werden, die Bereitschaft zu haben, Auffassungen der Anderen zu tolerieren und eine soziale Verantwortung in ihrem Umgang mit ihnen zu übernehmen. Um diese soziale Verantwortung bei den Schülern zu steigern, führt Faraġ in dieser Lehreinheit eine prophetische Geschichte an, in der es um die Verbrüderung „*mu’āḥāh*“ zwischen zwei Stämmen „al-Aus und al-Ḥazraġ“ durch den Propheten geht. Das Ziel dabei ist es, die Sozialkompetenz bei den Schülern zu entwickeln, d. h. mit anderen rücksichtsvoll und verantwortungsbewusst umzugehen, für andere, insbesondere für die Unterdrückten, einzutreten, Konflikte zu lösen und im Allgemeinen einen respektvollen Umgang im Alltag bzw. in ihrem Leben zu wahren.

Inhalte/ Kompetenz:

Am Ende des Schuljahres können die Schüler

- die verwerflichen Charaktereigenschaften erkennen und sich davon fernhalten,
- die anderen Menschen tolerieren, akzeptieren, respektieren, unterstützen und Nachsicht und Milde in ihrem Umgang mit ihnen wahren,
- anhand von Koran- und Sunna-Passagen lernen, sich von Verspotten, übler Nachrede, Benennung mit Schimpfnamen, Verleumdung, Streitigkeit, Neid, Hass sowie unkonstruktiver Debatte fernzuhalten,
- wissen, dass der Islam ihnen den respektvollen, toleranten, und barmherzigen Umgang mit anderen Menschen vorschreibt und dieses einüben.⁶⁶⁶

Sechste Schulklasse:

Neben der Wiederholung der in den vorherigen Schuljahren vermittelten Inhalte erfolgt weiterhin die Vertiefung in die zentralen Themen, die für die Bildung einer muslimisch rechtschaffenen Identität von Bedeutung sind. Die Erziehung nach den moralischen Wertvorstellungen gilt im Islam als der Grundstein aller anderen Erziehungsbereiche. Daher wird

⁶⁶⁶ Vgl. ebd. 167 ff.

die moralische Erziehung nach diesem Aspekt als Ausgangspunkt für die Bildung von Sozialkompetenz bei den Kindern angesehen.⁶⁶⁷ In den Inhalten dieser Schulklasse konzentriert sich Farağ daher auf die Bearbeitung einer Reihe von Themen, die in erster Linie den guten Umgang unter den Menschen betreffen. Er benennt die Lehreinheit mit dem Titel: „Der Islam fordert die moralischen Tugenden/ *al-islām yadʿū ʿila makārim al-aḥlāq*“. Dabei steht die Gehorsamkeit gegenüber Gott und seinem Gesandten „*taʿat Allāh wa-rasūlihi*“ im Vordergrund. Darüber hinaus kommen noch die in diesem Zusammenhang im Koran und der Sunna geforderten Verhaltensweisen „*sulūkiyyāt*“ unter den Menschen erörtert. Die entsprechenden Koran- und Sunna-Passagen werden in den Unterricht herangezogen. Die Schüler in diesem Alter sollten die Fähigkeit erwerben, die Umgangsregeln aus den religiösen Texten herauszulesen und sie in die Praxis bzw. in ihrem Umgang mit anderen Menschen umzusetzen. Dazu gehört ebenfalls, dass die Schüler über die Rechte der anderen Menschen informiert werden und die Fähigkeit dazu haben, diese zu wahren und mit Menschen einen respektvollen und toleranten Umgang zu pflegen. Neben den Themen, die die Sozialkompetenz bei den Schülern fördern, stellt Farağ weiterhin Themen, die für die Entwicklung von Loyalität zur eigenen Religion und Heimat von Bedeutung sind. Dazu gehört, dass die Schüler befähigt werden, das öffentliche Vermögen „*al-māl al-ʿām*“ zu bewahren und darüber anhand von prophetischen Überlieferungen diskutieren zu können. Dabei sollten sie stolz auf die eigene Religion sein und empfinden, dass der Islam einen höheren Schutzrahmen sowohl für den Einzelnen als auch für die Gemeinschaft bietet.

Inhalte/ Kompetenz:

Der IRU in der sechsten Schulklasse fördert sowohl die soziale als auch die persönliche Kompetenz. D. h. die Schüler sollten am Ende des Schuljahres Folgendes erworben haben:

- Die Schüler sind bereit, die Gehorsamkeit gegenüber Gott und seinem Gesandten im Hinblick auf die Verhaltensvorschriften zu anderen Menschen zu üben, indem sie tun, was ihnen von Gott und seinem Gesandten befohlen wird,
- sie sind in der Lage, diese Verhaltensvorschriften aus den entsprechenden Koran- und Sunna-Passagen abzuleiten und mithilfe eigener Erfahrung in ihrer Lebenswirklichkeit umzusetzen,
- sie verfügen über eine ausreichende Kenntnis von den Menschenrechten und pflegen diese stets zu achten und sich dafür einzutreten,
- sie lernen, eine Verantwortung gegenüber dem öffentlichen Vermögen „*al-māl al-ʿām*“ zu tragen,

⁶⁶⁷ Vgl. Ṭaḥṭāwī, Sayyid Aḥmad, Kairo 1996, S. 57 f.

- sie achten auf islamische Prinzipien hinsichtlich des toleranten Umgangs und der Akzeptanz der Meinung von anderen Menschen,
- sie sollten lernen, anderen Menschen zu verzeihen anstatt nachtragend zu sein,
- in diesem Schuljahr sollten die Schüler das Gefühl entwickeln, dass der Islam soziale Sicherheit bietet,
- Loyalität zu eigener Religion und Heimat entwickeln.⁶⁶⁸

6.1.4.4 Kritische Gesamterörterung zum Inhaltsfeld „*ahlāq wa-qiyam islāmiyya*“

Wie bereits erwähnt, erfährt das Gebiet „*ahlāq*“ im islamischen Erziehungsdenken ein besonderes Interesse. Grund dafür ist, dass dieses Gebiet verschiedene Dimensionen, welche die Grundprinzipien für das Miteinanderleben schaffen, behandelt. Farağ stellt deshalb in seinem Curriculum eine Reihe der wichtigen Themen vor, die in der Grundschulphase aufgrund ihrer großen Bedeutung für die Charakterbildung der Schüler zur Sprache gebracht werden sollten. So wird im Folgenden ausgehend von dem obigen Kommentar ein kurzer Überblick über die wichtigsten Lernbereiche von der ersten bis zur sechsten Schulklasse gegeben. Die Anzahl der vorgeschlagenen Themen bei Farağ ist zwar erheblich, jedoch gewinnt die Leserschaft dabei den Eindruck, dass er diese in einer willkürlichen Art und Weise aufgeteilt hat. Um die Themen übersichtlicher darzustellen, wird die Vorgehensweise von Farağ bezüglich seiner Darstellung nicht in Betracht gezogen, sondern wird eine eigene Aufteilung anhand seines Materials präsentiert. Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass der Themenplan in diesem Inhaltsfeld in drei Kompetenzbereiche aufgeteilt ist, d. h. die Schüler sollten im Unterricht innerhalb der Grundschulphase folgende Kompetenzen erwerben:

1. Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen:

- Die Schüler lernen, auf die Hygiene des eigenen Körpers zu achten,
- sie erwerben den Charakter, auf die eigene Gesundheit und Sauberkeit zu achten,
- die Schüler halten sich an die Anstandsregeln beim Essen, Trinken, unterwegs, im Umgang in Versammlungen etc.,
- sie erwerben die Kenntnis, dass der Islam auf den Wissenserwerb großen Wert legt und sollen dazu motiviert werden, ihr Wissen auf die verschiedensten Ebenen zu erweitern,
- sie sollen in die Lage versetzt werden, das erworbene Wissen in ihrem Leben umzusetzen und daraus Nutzen für sich und die Gesellschaft zu ziehen.

⁶⁶⁸ Vgl. die Übersetzung S. 182 ff.

2. Sozialbezogene Kompetenzen:

- die Schüler erwerben die wesentlichen Charaktereigenschaften, die das Zusammenleben regeln,
- die Kenntnis und Erfahrung, dass der Islam erheblichen Wert auf das Zusammenleben legt und die dafür erforderlichen Voraussetzungen festlegt,
- sie halten sich von den abwertenden und negativen Charaktereigenschaften fern und lehnen diese ebenfalls bei anderen Menschen ab,
- sie erwerben die Fähigkeit, sich für die Wahrheit bzw. das wahre Wort einzusetzen,
- sie erfahren die höhere Bedeutung der Freundschaft und lernen die islamischen Auswahlkriterien von Freunden kennen,
- sie halten die Beziehung zu Verwandten und Nachbarn aufrecht und bieten ihnen Unterstützungen sowohl in schlechten als auch in guten Zeiten an,
- sie lernen, anderen Menschen zu verzeihen und auf ihre Rechte zu achten, anstatt ihnen gegenüber nachtragend zu sein,
- sie werden angeregt, die Kranken zu besuchen und sie zu unterstützen,
- sie pflegen einen barmherzigen und respektvollen Umgang mit ihren Eltern und den Erwachsenen im Allgemeinen,
- sie tolerieren die Meinungen der anderen Menschen und nehmen diese wahr.

3. Umweltbezogene Kompetenzen:

- die Schüler lernen, Verantwortung gegenüber der Umwelt zu tragen, und eine in dieser Hinsicht nachhaltige, verantwortliche und bewusste Nutzung zu pflegen,
- sie empfinden in ihrem Herzen die Überwachung Gottes über das ganze Universum sowie über sie und lassen dieses Gefühl in ihren Umgang mit anderen Geschaffenen in ihrer Umgebung einfließen,
- sie empfinden die soziale Sicherheit und Heimat, welche der Islam betont und fördert,
- sie werden dazu befähigt, die ethischen Werte hinsichtlich ihres Umgangs sowohl mit sich selbst als auch mit anderen Menschen aus den gelernten Koran- und Sunna-Passagen abzuleiten und sich dementsprechend verhalten.

Wie voraus gezeigt wurde, stellt Farağ in seinem Curriculum eine Reihe von Themen vor, welche eine zentrale Rolle bei der Bildung der Schüler zu mündigen Erwachsenen spielen. Trotzdem werden bei ihm wichtige Themen, die für das islamische Erziehungsdenken relevant sind oder zumindest für die muslimischen Minderheiten in nichtislamischen Ländern in ihrem Umgang mit Andersgläubigen eine zentrale Rolle spielen, unterschlagen oder lediglich am Rande behandelt. Fragen, mit denen die Schüler konfrontiert werden sollten, bspw. wie sich die Schüler

zu verhalten haben, wenn ihre Schulkameraden bzw. einige unter ihnen nach den Werten anderer Religionen erzogen werden. Wie soll die Diskussion mit ihnen geführt werden, wenn es um religiöse Fragen geht? In diesem Zusammenhang bilden bestimmte Werte, die in diesem Inhaltsfeld unbedingt behandelt werden sollten, die Grundlage eines solchen Dialogs. Respekt gegenüber dem Menschen „*ihtirām al-insān*“, Toleranz „*tasāmuḥ*“, Rücksichtnahme „*murāʿāh*“, Höflichkeit „*taʿaddub*“, Gelassenheit „*razāna*“ und Bescheidenheit „*tawāḍuʿ*“ gehören zu den wichtigsten Werten, die den Grundsatz der gegenseitigen Anerkennung und eines konstruktiven Dialogs bilden. Es wäre daher angebracht, wenn Faraḡ ein selbstständiges Thema in dieser Hinsicht eingeführt und diesem mehr Interesse gewidmet hätte, z. B. unter dem Titel „Umgang mit Menschen mit anderen Überzeugungen“. Dabei sollten die Schüler in diesem Alter eher die Gemeinsamkeiten als die Unterschiede zwischen den Religionen kennenlernen, denn darauf wird ein effektiver Dialog mit Angehörigen anderer Religionen aufgebaut. Sie sollen dazu befähigt werden, bedachte Diskussion diesbezüglich zu führen und die Verantwortung für die eigene Meinung anhand der vielen Koran- und Sunna-Passagen in objektiver Weise zu thematisieren. Es ist ebenfalls besonders wichtig wahrzunehmen, dass ein Meinungsunterschied kein Grund zur Ablehnung des Anderen sein darf. Der Hintergrund des Umgangs mit Angehörigen anderer Glaubensvorstellungen sollte die Annahme sein, dass alle Schriften von einem einzigen Gott stammen und die Religionen deswegen über viel Gemeinsames verfügen. Die Beachtung der Menschenrechte und der Würde anderer Mitmenschen betont Faraḡ zwar in seinem Curriculum, jedoch sollte mehr Akzent auf die Rechte der Angehörigen anderer Religionen gelegt werden. Es sollten aus islamischer Hinsicht weitere Begriffe im Unterricht untersucht werden, wie z. B. der Stellenwert „*makānah*“ des Menschen im Koran, seine Würde „*karāmah*“ sowie Verhaltensweisen „*sulūkiyyāt*“ gegenüber Nichtmuslimen. Ergänzend zu dieser Thematik erfahren die Schüler im IRU etwas über andere Religionen, insbesondere über die Gemeinsamkeiten und Festlichkeiten in anderen Religionen. Sie sollten auch dazu angeregt werden, anderen Menschen mit anderen Überzeugungen an ihren Festen zu gratulieren und ihnen alles Gute zu wünschen. Es wäre in diesem Zusammenhang von Vorteil, insbesondere im IRU in einer nichtislamischen Gesellschaft, wenn Vertreter anderer Religionen oder auch Schüler zum Unterricht eingeladen werden, um gegenseitig etwas von der jeweils eigenen Religion zu vermitteln, zusammen nach den Gemeinsamkeiten zu suchen und diese je nach Bedarf tiefer zu behandeln. Sie könnten in diesem Fall ein gemeinsames Projekt entwickeln, in dem die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Religionen thematisiert werden. Dabei werden die Schüler die Möglichkeit haben, Informationen auszutauschen und diese zu reflektieren. Nur auf diese Weise könnte das oberste Ziel der Schöpfung, nämlich das friedliche

Miteinanderleben und die gegenseitige Anerkennung, erreicht werden und die Schüler im IRU auf das Leben mit unterschiedlichen Menschen, Glaubensvorstellungen, Wahrnehmungen und Überzeugungen in einer Gemeinschaft vorbereitet werden.

6.1.4.5 Luqmān und sein Sohn sowie andere koranische Erzählungen: Erzieherische Beispiele aus dem Koran und der Sunna

Bei Behandlung der koranischen sowie prophetischen Geschichten im IRU soll darauf geachtet werden, dass diese dem Kindesalter entsprechen und in Zusammenhang mit ihrer Lebenswirklichkeit stehen. In dieser Hinsicht bietet der Koran eine Reihe von Erzählungen über das Verhalten der Propheten und Frommen im Gemeindeleben, die für das Inhaltsfeld „*ahḫlāq*“ von Bedeutung sind. Koranische Erzählungen bieten den Schülern spannende Beispiele, und es könnten daraus Impulse für ihr eigenes Leben entnommen werden. Der Mensch im Koran sei als ein geadeltes Wesen erschaffen und wurde mit einer Würde „*karāmah*“ ausgestattet. Seine Würde darf nicht verletzt werden, denn dazu heißt es im Koran:

„Und wir waren gegen Kinder Adams huldreich und haben bewirkt, dass sie auf dem Festland (von Reittieren) und auf dem Meer (von Schiffen) getragen werden, (haben) ihnen (allerlei) gute Dinge beschert und sie vor vielen von denen, die wir (sonst noch) erschaffen haben, sichtlich ausgezeichnet.“ (17:70)

Außerdem gibt es im Koran eine Reihe von Regelungen, die den respektvollen Umgang und das gütige Verhalten unter den Menschen vorschreiben.⁶⁶⁹ An dieser Stelle könnten auch die Koranpassagen, die den barmherzigen und respektvollen Umgang mit den Eltern schildern, für die Kinder in diesem Alter von Bedeutung sein.⁶⁷⁰ In diesem Zusammenhang wäre auch die Geschichte des Waisen „Luqmān“ von besonderer Bedeutung. Sie verdeutlicht anhand eines Dialogs zwischen Vater und Sohn, wie sich u. a. ein Muslim gegenüber Anderen verhalten soll. Diese Geschichte bietet erzieherische Impulse, die die Erziehung zu einem guten Verhalten fördern. So heißt es im Koran:

„Und wir haben doch (seinerzeit) dem Luqmān die Weisheit gegeben (indem wir ihn aufforderten): Sei Gott dankbar! Wenn einer Gott dankbar ist, ist er es zu seinem eigenen Vorteil. Und wenn einer (ihm) undankbar ist (tut das Gott keinen Abbruch). Gott ist reich (oder: auf niemand angewiesen) und des Lobs würdig. Und (damals) als Luqmān mahnend zu seinem Sohn sagte: ‚Mein Sohn! Geselle (dem einen) Gott nicht (andere Götter) bei! (Ihm andere Götter) beigesellen ist ein gewaltiger Frevel. Und wir haben dem Menschen im Hinblick auf seine Eltern anbefohlen – seine Mutter hat ihn (doch vor seiner Geburt) überaus mühsam (w. Schwäche über Schwäche) (unter dem Herzen) getragen, und bis zu seiner Entwöhnung waren es (weitere) zwei Jahre (w. seine Entwöhnung ist zwei Jahre) -: ‚Sei mir und deinen Eltern dankbar! Bei mir wird es (schließlich alles) enden. Wenn sie dich aber abdrängen, du sollest mir

⁶⁶⁹ Vgl. Koran (49:10).

⁶⁷⁰ Ebd. (31:14 f.)

(in meiner Göttlichkeit) etwas beigesellen, wovon du kein Wissen hast, dann gehorche ihnen nicht! Und verkehre im Diesseits auf freundliche Weise mit ihnen, aber folge dem Wege derer, die sich mir (bußfertig) zuwenden! Hierauf werdet ihr (sterben und) zu mir zurückkehren. Und dann werde ich euch Kunde geben über das, was ihr (in eurem Erdenleben) getan habt.“ (31:12-15)

In diesen Versen handelt es sich um eine Reihe von erzieherischen Aspekten. Es geht zunächst um den Aufruf zum Monotheismus „*tauḥīd*“ bzw. dem Verbot der Beigesellung „*širk*“ sowie zur Dankbarkeit gegenüber dem einzigen Gott. Des Weiteren bieten die Verse wertvolle Ratschläge für die Charakterbildung an. Sie legen also deutliche Verhaltensweisen „*ādāb*“ für ein gutes Verhalten gegenüber anderen Menschen fest. Ein Muslim soll das Rechte „*al-maʿrūf*“ gebieten und das Verwerfliche „*al-munkar*“ verbieten, Geduld „*ṣabr*“ im Sinne von Entschlossenheit „*ʿazm*“ ertragen, Anderen nicht die kalte Schulter zeigen „*taṣarruf bi-burūd*“, gegenüber anderen Menschen nicht hochmütig „*mutakabbir*“, eingebildet „*maḡrūr*“, überheblich „*mutaḡaṭṭris*“, selbstherrlich „*muḥtāl*“ oder prahlerisch „*fahūr*“ sein, in ruhiger Stimme sprechen und bescheiden „*mutawāḍī*“ sein. Aus diesen Versen ist auf der anderen Seite eine Anzahl von moralischen Haltungen für die Lehrer im IRU abzuleiten. Im Allgemeinen weist die Verhaltensweise des Vaters gegenüber dem Sohn auf Respekt, Verantwortung, Achtung, Wertschätzung und Empathie hin. Auch, wie er seinen Sohn anspricht, „Söhnchen/ *bunayya*“, zeigt eine Art Mitgefühl und Barmherzigkeit gegenüber den Jüngeren.⁶⁷¹

Auch aus der Geschichte des Propheten Jūsuf könnten die Schüler eine Reihe von moralischen Werten entnehmen und in ihrem eigenen Leben umsetzen. „*In (der Geschichte von) Joseph und seinen Brüdern lagen doch Zeichen für diejenigen, die (nach der Wahrheit) fragen.*“ (12:7) Laut der Koranerzählung sollte Jūsuf schon durch seine eigenen Brüder ermordet werden, jedoch wurde er aufgrund seines Vertrauens auf Gott und guter Erziehung gerettet und ihm eine besondere Stellung sowohl im Dies- als auch im Jenseits beschert.

„Tötet den Joseph oder setzt ihn irgendwo aus, damit euer Vater sich (mit seiner Sympathie) ausschließlich euch zuwendet (w. damit das Antlitz eures Vaters für euch frei wird) und ihr, wenn er (d. h. Joseph) (erst) einmal nicht mehr da ist, rechtschaffene Leute seid!“ (12:9) und „So gaben wir dem Joseph Macht im Land, so daß er darin Wohnung nehmen konnte, wo er wollte. Wir treffen mit unserer Barmherzigkeit, wen wir wollen, und bringen diejenigen, die tun, was recht ist, nicht um ihren Lohn.“ (12:56)

Auch werden dabei die Konsequenzen von Neid „*al-ḥasad*“ und Hass „*al-ḥiqd*“ gegenüber anderen Menschen gezeigt und so davor gewarnt.

„(Damals) als Joseph zu seinem Vater sagte: ‚Vater! Ich habe (im Traum) elf Sterne und die Sonne und den Mond gesehen. Ich sah sie (voller Ehrfurcht) vor mir niederfallen.‘ Sein Vater (w. Er) sagte: Mein Sohn! Erzähle dein Traumgesicht nicht deinen Brüdern, sonst werden sie

⁶⁷¹ Vgl. al-Qurṭubī, Bd. 7 (14. Teil des Korans), Beirut 1988, S. 40-49; vgl. Daḥīl, ʿAlī Muḥammad ʿAlī, Beirut 2003, S. 375 – 385.

eine List gegen dich anwenden! Der Satan ist dem Menschen ein ausgemachter Feind (und immer bereit, Zwietracht zu stiften). (12:4-5)

Die Geschichte umfasst viele erzieherische Dimensionen, welche die Schüler im IRU reflektieren können. Dabei hervorzuheben ist die persönliche Stärke dieses Propheten sowie seines Vaters des Propheten Jacob und wie sie die schwierigsten Situationen des Lebens bewältigten.

„Und sie brachten falsches Blut (d. h. Blut, das nicht sein eigenes Blut war, w. erlogenes Blut) auf sein Hemd. Ihr Vater (w. Er) sagte: ‚Nein! Ihr habt euch etwas eingeredet. Doch schön geduldig sein (ist meine Losung). Und Gott sei um Hilfe gebeten gegen das, was ihr aussagt (und was gar nicht wahr ist)!‘“ (12:18)

Die Schüler lernen dabei Geduld in schweren Situationen und Vertrauen auf den einen Gott zu bewahren sowie viele Werte, welche für den Umgang im Sozialleben besonders relevant sind, wie Verzeihung „*ṣafḥ*“, Zusammenhalt „*takāṭuf*“, das Rechte „*maʿrūf*“ gebieten und das Verwerfliche „*munkar*“ zu verbieten, trotz Herrschaft und Macht nicht hochmütig „*mutakabbir*“ oder arrogant „*mağrūr*“ sein, eigene Fehler zugeben „*al-iʿtarāfa bi-l-ḥaṭaʾ aš-šahṣī*“ und bereuen „*nadam*“, Lügen „*kaḍib*“, Betrug „*ḥidāʾ*“, Hass und Neid vermeiden.⁶⁷²

Hier folgen noch einige Beispiele der koranischen Geschichten auf dem Gebiet „*aḥlāq*“: Die Geschichte Moses kommt hier in Betracht und zeigt dabei einen starken Gläubigen (Moses), der das Rechte gebietet und einen mächtigen König „Pharao“ kritisiert, ohne sich dabei vor ihm zu fürchten (7:104 f.).⁶⁷³ Und auch durch die Unterdrückung der Minderheit (d. h. dem Volk Israels) lernen die Kinder, sich von der Unterdrückung der Schwachen fernzuhalten (28:4).⁶⁷⁴ Auch die Geschichte Salomos zeigt den Kindern, dass man Rücksicht gegenüber den Eltern und den kleineren Geschöpfen (Ameisen als Beispiel der koranischen Geschichte) nehmen soll. Die Geschichte weist auch auf Dankbarkeit gegenüber Gott für die bescherten Fähigkeiten (Wunder) hin (27:16-22).⁶⁷⁵

Auch Geschichten aus der Sunna sowie Erzählungen über die Frommen aus dem islamischen Kulturkreis sollten in diesem Inhaltsfeld eine entsprechende Beachtung erhalten. Sie finden bei Farağ ebenfalls keine entsprechende Erörterung. Hervorzuheben sind die Geschichten aus dem Leben des Propheten Muḥammad. Diese können den Schülern in diesem Alter die Basis eines islamischen Verhaltens anhand des Vorbildes des Propheten und seiner Gefährten erklären. Im

⁶⁷² Vgl. ebd. Bd. 5 (9. Teil des Korans), Beirut 1988, S. 82 f.; vgl. Daḥīl, ʿAlī Muḥammad ʿAlī, Beirut 2003, S. 99-133.

⁶⁷³ Vgl. ebd. Bd. 4 (7. Teil des Korans), Beirut 1988, S. 164 f.; vgl. Daḥīl, ʿAlī Muḥammad ʿAlī, Beirut 2003, S. 174-219.

⁶⁷⁴ Vgl. ebd. Bd. 7 (13. Teil des Korans), Beirut 1988, S. 164 f.

⁶⁷⁵ Vgl. ebd. Bd. 7 (13. Teil des Korans), Beirut 1988, S. 112-121; vgl. Daḥīl, ʿAlī Muḥammad ʿAlī, Beirut 2003, S. 248-268.

Folgenden werden einige Beispiele aus der Sunna bzw. der islamischen Geschichte gezeigt. Diese sollen dazu dienen, den entsprechenden Stellenwert dieser Erzählungen für die moralische Erziehung zu erhellen. Besonders interessant für die Schüler ist die Geschichte der Auswanderung des Propheten Muḥammad mit seinem Gefährten Abū Bakr von Mekka nach Medina. Aus der Geschichte können die Schüler den Stellenwert einer ehrlichen Freundschaft „*ṣadāqa*“ ableiten. So zeigte der Gefährte Abū Bakr während der gemeinsamen Reise mit dem Propheten die Bereitschaft, sein eigenes Leben für seinen Freund (den Propheten) zu opfern.⁶⁷⁶ Auch das Verhalten der Leute von Medina gegenüber dem Propheten und den Auswanderern „*muhāğirūn*“, als sie dort ankamen, soll den Schülern ein Beispiel für die Gastfreundschaft liefern.⁶⁷⁷ Ein weiteres Beispiel für die Gerechtigkeit „*ʿadl*“, Großzügigkeit „*karam*“ sowie die Frömmigkeit „*waraʿ*“ wäre in diesem Zusammenhang die Geschichte des achten umayyadischen Kalifs ʿUmar Ibn ʿAbd al-ʿAzīz.⁶⁷⁸ Daraus lernen die Kinder eine Reihe an Werten, wie z. B. Gerechtigkeit im Umgang mit anderen Menschen, Bescheidenheit „*tawāḍuʿ*“, wenn man eine Herrschaft ausübt, Asketismus „*zuḥd*“, Großzügigkeit „*karam*“ etc.⁶⁷⁹ Weiter in diesem Kontext hervorzuheben ist die Biographie des Propheten Muḥammad „*as-sīra an-nabawiyya*“, wobei Farağ diese in einem selbstständigen Inhaltsfeld bearbeitet. Trotzdem wäre sie in dem Inhaltsfeld „*aḥlāq*“ relevant, wenn er doch mehr Beispiele aus dem Leben des Propheten und über seinen Charakter einbrächte. Die Schüler sollten dadurch zur Liebe und Bewunderung des Propheten angeregt werden, denn nur dadurch werden sie ihn als Vorbild ansehen und in ihrem Umgang mit anderen Menschen nachahmen.⁶⁸⁰ Für den barmherzigen Umgang mit Tieren könnte die Geschichte des Mannes, der einen durstigen Hund tränkte und deswegen das Paradies versprochen bekam, für die Schüler interessant sein.⁶⁸¹

„Abū Huraira berichtete, daß der Gesandte Gottes (ṣ) sagte: Während ein Mann unterwegs war, spürte er starken Durst. Er kletterte in einen Wasserbrunnen hinab und trank daraus. Als er wieder draußen war, sah er einen Hund, dessen Zunge heraushing und vor starkem Durst den Sand fraß. Der Mann sagte zu sich: Der Hund wurde vom starken Durst genauso befallen wie ich. Er füllte dann seinen Schuh mit Wasser, hielt diesen mit seinem Mund fest, kletterte hinauf und tränkte den Hund damit. Da dankte ihm Allah dafür und vergab ihm (seine Sünden). Die

⁶⁷⁶ Vgl. an-Nabawī, Abū al-Ḥasan ʿAlī al-Ḥisnī: *Qaṣaṣ mina at-tārīḫ al-islāmī li-l-aṭfāl* [Erzählungen aus der islamischen Geschichte für die Kinder]. Beirut 1992, S. 13-19.

⁶⁷⁷ Vgl. ebd. S. 20-32.

⁶⁷⁸ ʿUmar Ibn ʿAbdulʿazīz Ibn Marawān Ibn al-Ḥakam Abū Ḥaṣṣ (680–720) oder ʿUmar (II) war ein umayyadischer Kalif (717–720). Er war der Sohn von ʿAbdulʿazīz Ibn Marawān (gest. 703 oder 705) und der Ehemann der Tochter des zweiten rechtgeleiteten Kalifs ʿUmar Ibn al-Ḥaṭṭāb (reg. 634 – 644). Vgl. EI, New Edition, Leiden (u. a.), Bd. X, 1960. S. 821 f.

⁶⁷⁹ Vgl. an-Nabawī, Abū al-Ḥasan ʿAlī al-Ḥisnī, Beirut 1992, S. 101-104.

⁶⁸⁰ Vgl. ʿAmmār, Maḥmūd al-Maṣrī Abū: *Aḥlāq ar-rasūl li-l-aṭfāl* [Ethik des Propheten für die Kinder]. Kairo 2011.

⁶⁸¹ Vgl. ʿAmmār, Maḥmūd al-Maṣrī Abū: *Qaṣaṣ ar-rasūl li-l-aṭfāl* [Erzählungen des Propheten für die Kinder]. Kairo 2010, S. 170 ff.

Leute sagten: O Gesandter Gottes, erhalten wir auch einen Lohn (von Gott) wegen der Tiere?
Der Prophet erwiderte: Wegen jedes Lebewesens gibt es Lohn!⁶⁸²

Ebenfalls kommt in diesem Kontext eine prophetische Erzählung in Betracht, in welcher der Prophet auf den gütigen Umgang mit Nachbarschaft, Verwandtschaft, Gästen und auf das gute Wort hinweist. Darüber hinaus misst der Prophet diesen Werten einen besonderen Stellenwert bei, indem er dieses Verhalten mit dem Glauben an einen einzigen Gott verknüpfte:

Abū Huraira berichtete, daß der Gesandte Gottes (s) sagte: Wer an Gott und den Jüngsten Tag glaubt, der soll seinem Nachbarn kein Übel zufügen. Und wer an Gott und den Jüngsten Tag glaubt, der soll seinem Gast Gastfreundschaft erweisen. Und wer an Gott und den Jüngsten Tag glaubt, der soll Gutes sprechen oder schweigen.⁶⁸³

Die Kinder sollten dabei die Vorbilder kennenlernen, verinnerlichen und ihr Verhalten auf ihr eigenes Leben im Hinblick auf ihren Umgang mit anderen Menschen übertragen. Anhand von Erzählungen von Propheten und Frommen über die verschiedenen Situationen ihres Lebens sollten die Schüler dazu befähigt werden, sich mit den alltäglichen Situationen auseinanderzusetzen, die Wertvorstellungen der eigenen Religion kennenzulernen und zu schätzen und zu lernen, diese in Bezug auf ihren Umgang mit anderen Menschen, Lebewesen sowie der Umwelt umzusetzen. Sie sollten dadurch lernen, eine verantwortliche und bewusste Beziehung zu anderen Menschen zu entwickeln, sich für das Rechte „*al-ḥaq*“ einzusetzen und das Verwerfliche zu verbieten. Aus diesen Geschichten lernen die Kinder ebenfalls, wie sie sich in unannehmlichen Situationen verhalten können. Es gehört ebenfalls zu *aḥlāq*, dass das Kind weiß, wie es sich z. B. beim Besuch von Kranken, zu verhalten hat. Dadurch können sie sich zu einem konstruktiven Mitglied der Gesellschaft entwickeln.

6.1.5 Die prophetische Biographie „*as-sīra*“

Das älteste Hauptwerk von Ibn Ishāq⁶⁸⁴ „*as-sīra an-nabawiyya/ sīrat Ibn Ishāq*“ gilt unter den muslimischen Theologen, Pädagogen sowie Orientalisten als Grundlage für die Erzählungen

⁶⁸² Überliefert bei Buḥārī, Libanon 2012, Bd. 2 /2363, S. 98.

⁶⁸³ Ebd., Bd. 4 /6018, S. 105.

⁶⁸⁴ Ibn Ishāqs (704–768) Biographie des Propheten Muḥammad heißt „*sīrat Muḥammad rasūlillāh nach Muḥammad Ibn Ishāq* [Die Biographie Muḥammads, des Gesandten Gottes nach Ibn Ishāq]“. Dieses Werk wurde von Abū Muḥammad ‘Abdulmalik Ibn Hišām (geb. in Basra (Irak), er war ein arabischer Historiker, Grammatiker und Genealoge, gest. in Ägypten im Jahr ca. 834) bearbeitet und wurde später „*sīrat Ibn Hišām*“ genannt. Vgl. EI, New Edition, Leiden (u. a.), Bd. III, 1960. S. 800 f. Zusätzlich zu diesem Werk von Ibn Ishāq kommen im Wesentlichen unter Muslimen zwei Werke in Betracht: Die *sīra* von Muḥammad Ḥussain Haikal aus den 30er Jahren (1936), erschien erstmalig im Jahr 1976 in englischer Übersetzung; das zweite Werk ist die *sīra* von Abū Bakr ad-Dīn Martin Lings. Vgl. Behr, Harry: Curriculum Islamunterricht. Analyse von Lehrplanentwürfen für islamischen Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Beitrag zur Lehrplantheorie des Islamunterrichts im Kontext der praxeologischen Dimension islamisch-theologischen Denkens. Bayreuth 2005, S. 394 f.

über das Leben des Propheten. Die *sīra* umfasst die Lebensgeschichte des Propheten Muḥammad ab seiner Geburt bis zu seinem Tod. Im Zuge dieser Geschichte werden zusätzlich die Biographien seiner Gefährten, der Imame, muslimischen Denker und Frommen behandelt.⁶⁸⁵ Für dieses Gebiet bestimmt Faraġ in seinem Curriculum ein selbstständiges Inhaltsfeld.⁶⁸⁶ In diesem Zusammenhang wird die *sīra* im IRU nicht als eine historische Erzählung angesehen, vielmehr wird sie aus einem pädagogischen Blickwinkel thematisiert. Nach der Auffassung von Faraġ soll die prophetische Geschichte im IRU mehr Beachtung finden und den Schülern nicht in Art einer Monotonie der Lehrererzählungen, sondern als eine vorbildliche Beziehung zu ihrer Lebenswirklichkeit vermittelt werden.⁶⁸⁷

6.1.5.1 Unterrichtsziel dieses Inhaltsfeldes bei Faraġ

Die *sīra* nimmt innerhalb der islamischen Wissenschaften eine Sonderstellung ein. Im Mittelpunkt dieses Inhaltsfeldes bei Faraġ stehen Erzählungen über historische Persönlichkeiten in kindergerechter Weise. Ihre Grundlagen lassen sich wesentlich in der zweiten islamischen Rechtsquelle, nämlich der Sunna, finden. Dabei steht für die Schüler das Nacherleben von spannenden Ereignissen und die Faszination von der Person Muḥammad sowie seiner Gefährten und der Frommen im Vordergrund. Das Hauptziel der Lehre solcher Inhalte sieht Faraġ darin, dass die Schüler zum einen so früh wie möglich mit der Person Muḥammad als besonders vorbildlicher Mensch konfrontiert und anschaulich mit dem islamischen Erbe vertraut gemacht werden. „*Im Gesandten Gottes habt ihr doch ein schönes Beispiel [...]*“ (33:21). Das trägt dazu bei, dass bei den Kindern mehr Interesse am IRU geweckt wird. Zum anderen, soll bei ihnen Liebe und Zuneigung zum Propheten entwickelt werden und ihre eigene Persönlichkeit seinem Vorbild sowie dem seiner Gefährten und der Frommen nachahmend entwickeln können.

„Das Lernen der prophetischen Biographie wird nach der Meinung vieler muslimischer Pädagogen als eine der Hauptquellen des islamischen Wissens angesehen. Dies trägt dazu bei, dass die Schüler die islamische Kultur kennenlernen und sie im Kontext des sozialen Umfelds einsetzen. Sie sollten durch die Vorbildlichkeit des Propheten und seiner Gefährten erfahren, wie sie das Böse in alltäglichen Situationen durch Geduld und Anstrengung bewältigen können. Außerdem schafft diese vorbildliche Erfahrung die Grundlage für das Zusammenleben und für den Umgang mit Angehörigen anderer Religionen. Dazu gehört auch die Einübung der Schüler in die religiöse Praxis der islamischen Rechtsnormen.“⁶⁸⁸

Das pädagogische Ziel an die *sīra* im IRU wird im Rahmen von Lehrerzählungen und Inszenierung erreicht. Saʿd Ibn Abī Waqqāṣ berichtet: „*Wir lehrten unsere Kinder die Feldzüge*

⁶⁸⁵ Vgl. die Übersetzung S. 43.

⁶⁸⁶ Vgl. ebd. S. 116.

⁶⁸⁷ Vgl. ebd. S. 89.

⁶⁸⁸ Ebd.

des Propheten (s), genauso wie den Koran.“⁶⁸⁹ Die Schüler erhalten dabei Leitbilder, mit denen sie sich im sozialen Leben identifizieren können, denn solche Vorbilder schaffen die Grundlage der angestrebten Verhaltensweisen und tragen dazu bei, die Schüler in die Gesellschaft einzuführen.⁶⁹⁰

6.1.5.2 Die Familie des Propheten „*usrat an-nabī*“, die Offenbarung „*al-waḥī*“ und die Auswanderung „*al-ḥiğra*“: Die von Farağ festgestellten Mängel am aktuellen Inhalt des IRU

Farağ analysierte die aktuellen Inhalte des IRU an der azharitischen Grundschule und stellte dabei einen erheblichen Mangel bezüglich der Themen auf dem Gebiet „*sīra*“ fest. Dabei beträgt die Wiederholungsquote dieses Gebiets trotz seiner Notwendigkeit lediglich 13,38%, was seiner Meinung nach einen deutlichen Mangel darstellt. Viele Themen aus der *sīra* des Propheten, wie z. B. die Feldzüge von Badr, Uḥud und von al-Aḥzāb, und die daraus für die Kinder abgeleiteten Lehren „*ad-durūs al-mustafāda*“, blieben in den aktuellen Inhalten unberücksichtigt.⁶⁹¹ Um das bereits erwähnte Unterrichtsziel dieses Inhaltsfeldes zu erreichen, sieht Farağ die Unterrichtung einer Reihe von Themen in die azharitische Grundschulphase für besonders relevant an. Zu diesen Themen gehören in der ersten Schulklasse die Erzählung über die Familie des Propheten „*usrat an-nabī*“, die Geschichte von den Leuten des Elefanten „*qiṣat aṣḥāb al-fīl*“, die Geburt des Propheten „*mawlid an-nabī*“ und seine Stillzeit „*riḍāʿa*“ und Versorgung „*riʿāya*“ durch seinen Großvater und Onkel, die Reise des Propheten nach Damaskus „*riḥlat an-nabī ila aš-šām*“, seine Tätigkeit als Schäfer „*rāʿī ḡanam*“ und Händler „*tāğir*“, seine Ehe mit Ḥadīğa und seine Kinder. Des Weiteren schlägt Farağ für die zweite Schulklasse Themen vor, wie z. B. Berichte über die Sendung „*al-baʿṭa*“ des Propheten, die Offenbarung „*al-waḥī*“, der heimliche Aufruf zum Islam „*ad-daʿwa sirran*“, diejenigen, die zuerst glaubten „*awwal man ʿāmana*“, Offenkundigkeit der Mission „*al-ḡahr bi-d-daʿwa*“, Misshandlung des Propheten durch die Polytheisten „*taʿdīb al-muṣṣrikīn li-n-nabī*“, Tod von Ḥadīğa und Abū Ṭālib, das Trauerjahr „*ʿām al-ḥuzn*“ und die Himmelfahrt „*al-isrāʾ wa-l-mīʾrāğ*“. In der dritten Klasse sollen die Berichte über die Auswanderung „*al-ḥiğra*“ und die damit verbunden Ereignisse als ein Wendepunkt in der Geschichte des Islam erörtert werden. In Anlehnung an das kumulative Prinzip in Bezug auf die Vermittlung von Inhalten bietet Farağ in der vierten Klasse die Ereignisse in Medina nach

⁶⁸⁹ Ebd. S. 43.

⁶⁹⁰ Vgl. ebd. S. 43 f.

⁶⁹¹ Vgl. ebd. S. 89

der Ankunft des Propheten an, sowie die Erzählung über die Gründung der neuen muslimischen Gemeinde als Ausgangspunkt eines sich ausbreitenden islamischen Staats. In der fünften Klasse der azharitischen Grundschule beinhaltet die *sīra* die Feldzüge „*ġazawāt*“ von Badr, Uḥud und al-Aḥzāb und den daraus abgeleiteten Nutzen „*ad-durūs al-mustafāda*“. In der sechsten Klasse lernen die Schüler durch die Erzählungen mehr über das Verhalten des Propheten gegenüber den Juden in Medina und sein Abkommen „*mu‘āhada*“ mit ihnen, das Schreiben der ersten islamischen Verfassung „*kitābat al-waṭīqa*“, den Bruch des Bündnisses „*naqḍ al-‘ahd*“ seitens der Juden und ihre Ausweisung „*iġlā’ihim*“ aus Medina.⁶⁹²

6.1.5.3 Überblick über das Inhaltsfeld der jeweiligen Schulklasse

Erste Schulklasse:

Diese Lehreinheit nannte Faraġ: „Muḥammad in Mekka/ *Muḥammad fī Mekka*“. Die Schüler beginnen zunächst in der ersten Schulklasse mit dem Kennenlernen des Propheten Muḥammad. Auf diesen Aspekt werden die weiteren Themen in diesem Inhaltsfeld in den kommenden Schulklassen aufgebaut, weil die Person Muḥammad für die Muslime laut dem Koran⁶⁹³ eine zentrale Rolle in ihrem Leben spielt. Durch den Lehrstoff soll bei den Schülern das Vertrauen, die Liebe, die Zuneigung sowie die Nachahmung des Propheten und seiner Gefährten als Vorbild in allen Lebenssituationen entwickelt werden.⁶⁹⁴ Faraġ ist der Auffassung, dass die Erstklässler den Stammbaum bzw. die Familie des Propheten, sein Geburtsjahr, seine Tätigkeit, Kinder, Ehefrauen und Onkel kennen sollen und diese selbstständig wiedergeben können. Die Rolle dieser Personen im Leben des Propheten, insbesondere die Unterstützung durch seine Ehefrau Ḥadīġa und seinen Onkel Abū Ṭālib, soll ebenfalls erörtert werden. Anhand der Etappen seines Lebens soll den Schülern im Unterricht vermittelt werden, welchen schwierigen Lebensumstände er in früher Kindheit als Waisenkind ausgesetzt war und warum ihn die Menschen so sehr liebten und ihm folgten. Sie sollen aus den Dilemma-Situationen im Leben des Propheten Lehren ziehen und diese auf das eigene Leben übertragen. Durch spannende und lebensnahe Geschichten soll der Wunsch bei den Schülern erweckt werden, den Propheten als Vorbild in ihrem Leben zu sehen. Am Ende des Schuljahres sollten die Schüler die Geschichte der Leute des Elefanten „*aṣḥāb al-fīl*“ sowie die dazu gehörende Koransure gelernt haben.⁶⁹⁵

Inhalte/ Kompetenz:

⁶⁹² Vgl. ebd. S. 44 f.

⁶⁹³ Vgl. Koran (33:21/60:6)

⁶⁹⁴ Vgl. die Übersetzung S. 89.

⁶⁹⁵ Vgl. ebd. S. 122 f.

Für das erste Schuljahr legte Farağ zentrale Themen zugrunde, die den Schülern im historischen Kontext vermittelt werden sollen. Die Schüler erfahren im Unterricht über:

- die Familie des Propheten,
- seine schweren Lebenssituationen und frühe Kindheit als Waisenkind,
- den Schutz Gottes für den Propheten vor den Polytheisten,
- die Unterstützung durch Ḥadīğa und seinen Onkel Abū Ṭālib,
- seine Hochzeit mit Ḥadīğa und seine Kinder,
- seine Tätigkeit vor der Offenbarung als Schäfer und Händler,
- das Verhältnis der Menschen zu ihm – auch u. a. die Nichtmuslime – sie liebten ihn und vertrauten ihm; sie nannten ihn *aṣ-ṣādiq al-amīn* „der Aufrichtige und Treue“,
- die Geschichte von den Leuten des Elefanten verinnerlichen und die Sure auswendig lernen.⁶⁹⁶

Zweite Schulklasse:

Neben der kurzgefassten Wiederholung der Themen der ersten Schulklasse geht Farağ in der zweiten Schulklasse auf weitere wichtige Themen aus der *sīra* ein. Zunächst bestimmt er für diese Lehreinheit den Titel: „Die Sendung des Propheten/ *biʿtat an-nabī*“. Dabei wirft er Themen auf, die seiner Meinung nach für die Schüler in diesem Alter von Bedeutung sind. Dazu gehört das Thema Offenbarung „*al-wahī*“ und all die damit verbundenen Ereignissen, z. B. wo und in welchem Jahr diese stattfand. Hinzu kommt noch die Auseinandersetzung mit den ersten offenbarten Koranpassagen als Thema in dieser Schulklasse. Um die damaligen Umstände der Offenbarung⁶⁹⁷ anschaulicher zu machen und den Schülern die bedeutenden Persönlichkeiten für die ersten Etappen des Islam vorzustellen, stellt Farağ im Lehrstoff Erzählungen über die ersten Konvertierten dar. D. h., über diejenigen, die dem Propheten vertrauten, die islamische Botschaft annahmen und ihn darin unterstützten und schützten. Personen, die in der ersten Phase des Aufrufs „*al-marḥala al-ʿūla li-d-daʿwa*“ eine zentrale Rolle spielten, wie ʿAlī Ibn Abī Ṭālib und Ḥadīğa, werden hier vorgestellt. Auf der anderen Seite erfahren die Schüler in diesem Zusammenhang von den oppositionellen Quraišiten und ihrer Reaktion gegenüber dem Propheten und seinen Anhängern. Weiterhin erfahren die Schüler über das sogenannte Trauerjahr „*ʿām al-ḥuzn*“, in dem Abū Ṭālib und Ḥadīğa starben und der Prophet aufgrund der Misshandlung der Mekkaner die Reise nach aṭ-Ṭāʾif unternahm. Auch das unter den Muslimen bekannte Ereignis der „Himmelfahrt/ *al-ʿisrāʾ wa-l-miʿrāğ*“ und ihre Gründe und Folgen sollen

⁶⁹⁶ Vgl. ebd.

⁶⁹⁷ Im Koran tauchen viele ähnliche Termini auf, es heißt *wahī*, *ruʾya*, *ilhām*, *tanzīl* etc., was ins Deutsche als das wahre Traumgesicht, die Eingebung, die Inspiration, der Instinkt oder die Herabsendung zu übersetzen ist. Vgl. Koran (12:4-6; 16:68; 28:7; 28:30; 57:25-27).

in dieser Schulklasse zur Sprache gebracht werden. Abschließend sieht Farağ es wichtig, dass die Schüler Beispiele von Einsatz und Bemühung „*ğihād*“ des Propheten und seiner Gefährten für die Verbreitung der islamischen Botschaft erfahren und daraus Beispiele ableiten, die in ihrem Leben umsetzbar sind.⁶⁹⁸

Inhalte/ Kompetenz:

Am Ende des zweiten Schuljahres sollten die Schüler sich mit den nachstehenden Themen innerhalb des IRU auseinandergesetzt haben:

- die Offenbarung „*al-waḥī*“, ihre Zeit und ihren Ort,
- die ersten konvertierten Männer und Frauen, die dem Propheten beistanden,
- die Etappen des Aufrufs zum Islam „*marāḥil ad-da‘wa li-l-islam*“,
- Beispiele für das Leiden des Propheten unter seinem Stamm in Mekka,
- Abū Ṭālib und Ḥadīğa waren eine große Hilfe für den Propheten,
- das Trauerjahr „*‘ām al-ḥuẓn*“ wegen des Todes von Abū Ṭālib und Ḥadīğa,
- die Flucht des Propheten nach aṭ-Ṭā’if aufgrund der Misshandlung der Mekkaner,
- die Himmelfahrt „*riḥlat al-‘isrā’ wa-l-mi‘rāğ*“,
- der Prophet und seine Gefährten bemühten und setzten sich ein, um die Verkündung der islamischen Botschaft.⁶⁹⁹

Dritte Schulklasse:

Anschließend an die in der zweiten Schulklasse vermittelten Themen stellt Farağ weitere Ereignisse aus der *sīra* des Propheten dar. Er konzentriert sich auf das Thema, das als ein Wendepunkt im Islam und Beginn des Islamischen Kalenders angesehen wird, nämlich die Auswanderung „*hiğra*“ des Propheten von Mekka nach Medina im Jahr 610.

„Mit diesem Datum beginnt eine welthistorisch außerordentlich bedeutsame Dekade, die mit dem Tod Muḥammads am 08. Juni 632 endet: in diesen zehn Jahren hat Muḥammad eine neue Gemeinschaft (umma) ins Leben gerufen und mit ihr dem Islam als deren Identifikationsfaktor zu einem sicheren Fundament verholfen, und zwar sowohl im Hinblick auf den Ritus als auch hinsichtlich der Grundlagen der politisch-sozialen Organisation.“⁷⁰⁰

Farağ schreibt daher dieser Lehreinheit den Titel: „die gesegnete Auswanderung/ *al-hiğra al-mubāraka*“ zu. Im IRU setzen sich die Schüler mit der Auswanderung des Propheten, deren Ereignissen und Nutzen auseinander. Anhand des Lehrstoffs kommen im Unterricht Ereignisse zur Sprache, die für die Entwicklung der muslimischen Identität der Schüler äußerst wichtig sind. Dabei sollten die Schüler die Hintergründe dieser Auswanderung verstehen und welche

⁶⁹⁸ die Übersetzung S. 131 f.

⁶⁹⁹ Vgl. ebd.

⁷⁰⁰ Solgun-Kaps, Gül (Hrsg.) Berlin 2014, S. 134.

nützlichen Möglichkeiten daraus in die heutige Welt übertragen werden können. Der Empfang der Medinenser für den Propheten, ihr Verhalten gegenüber den Auswanderern sowie ihre erste Begegnung mit der islamischen Botschaft werden ebenfalls in dieser Schulklasse behandelt. Ein gutes Beispiel für die Integration der Auswanderer in eine neue Umgebung sollten die Schüler daraus ableiten. Anhand des Lehrplans sollen die Schüler vermittelt bekommen, wie die allgegenwärtige Präsenz Gottes als Zeichen seiner Liebe und seines Schutzes gegenüber dem Propheten und seinen Anhängern wirkte. Ein weiteres Beispiel für ehrliche und treue Freundschaft zeigen die Opferbereitschaft und der Mut des Vetters des Propheten ‘Alī Ibn Abū Ṭālib, als er sich ins Bett des Propheten legte, um die Verfolgung des Propheten durch die Mekkaner zu verhindern. Ein weiteres Beispiel für die treue Freundschaft zeigt auch die Geschichte von Abū Bakr, als er den Propheten auf seiner Reise begleitete und sie sich in der Höhle namens Ṭaur vor den Quraišiten versteckten. Durch all diese Erzählungen sollen die Schüler von der Gestaltung der ersten muslimischen Gemeinschaft sowie vom Beginn einer neuen Etappe der islamischen Botschaft erfahren.⁷⁰¹

Inhalte/ Kompetenz:

Durch den Lehrplan der dritten Schulklasse lernen die Schüler bis zum Ende des Schuljahres folgende Themen:

- die Auswanderung „*al-hiğra*“ und die damit verbundenen Ereignissen,
- die Gründe der Auswanderung „*asbāb al-hiğra*“,
- wichtige Personen, die dabei eine zentrale Rolle spielten, wie ‘Alī Ibn Abū Ṭālib und Abū Bakr,
- die Perspektive der neuen Gemeinschaft in Medina,
- die Reaktion der Medinenser gegenüber dem Aufruf des Propheten zum Islam,
- die Schüler profitieren von den Erlebnissen dieser vorbildlichen Menschen für ihr eigenes Leben,
- die Schüler verinnerlichen, dass der Schutz Gottes das Wesentliche im Leben ist und er nur durch einen ausgeprägten Glauben erworben werden kann,
- schließlich lernen die Schüler die Koranpassagen sowie die prophetischen Überlieferungen aus dem Lehrplan auswendig.⁷⁰²

Vierte Schulklasse:

⁷⁰¹ Vgl. die Übersetzung S. 142 f.

⁷⁰² Vgl. ebd.

Neben der Wiederholung der in der dritten Schulklasse vermittelten Themen setzt sich Faraĝ mit der Vertiefung in die *sīra* auseinander. Dabei vertritt er die Meinung, dass die Schüler in diesem Alter mehr von den Grundlagen der ersten islamischen Gemeinschaft sowie ihren Perspektiven erfahren sollen. Dieser Lehereinheit erteilt Faraĝ daher den Titel: „*Al-Muĝtama‘ al-ġadīd*“, was als „*die neue Gesellschaft*“ übersetzt werden kann. Zunächst wird den Viertklässlern anhand des Lehrplans über die ehemaligen Bewohner in Medina vor und nach der Offenbarung des Islam berichtet. Den Unterschied im Hinblick auf die Wirkung der islamischen Botschaft auf die Medinenser sollten sie selbstständig herausarbeiten und diese auf ihr eigenes Leben übertragen. In diesem Kontext wird der Prophet als ein Staatsmann vorgestellt, der als Schlichter nach Medina kam und kurz danach die Grundlagen einer politisch-sozialen Organisation festlegte. Seine Stellung wurde noch stärker durch seine Autorität als Gesandter Gottes. Die Schüler erfahren daher anhand der Erzählungen von dieser Etappe mehr über seine Rolle und seinen Einfluss auf die dortigen Bewohner, insbesondere in Bezug auf die zwei Stämme „al-Aus und al-Ĥazraĝ“. Die Geschichte dieser zwei Stämme wird in jedem historisch-islamischen Werk wiederholt, weil diese zwei Stämme eine zentrale Rolle bei der Gestaltung der neuen Gesellschaft spielten. Zunächst fand die Verbrüderung „*mu‘āḥāh*“ zwischen ihnen – später als Helfer „*anṣār*“ bezeichnet – und den zugewanderten Muslimen „*muhāġirūn*“ statt. Die Schüler erfahren dabei von dem ersten Integrationsbeispiel und interkulturellen Zusammenleben im Islam, indem sie den Empfang, die Unterstützung und Aufopferung der *anṣār* gegenüber den „*muhāġirūn*“ vermittelt bekommen. Auch Beispiele für das Engagement der *muhāġirīn* bei der Etablierung der neuen Gesellschaft sollten mit den Schülern im Unterricht diskutiert werden. Die Errichtung der Moschee in Medina und die Beteiligung des Propheten daran zeigt den Schülern den Propheten als einen bescheidenen Menschen, der sich um die Verbreitung der göttlichen Botschaft bemühte. Am Ende des Schuljahres sollten die Schüler anhand dieses Lehrstoffs lernen, diese Erzählungen auf ihr heutiges Leben zu übertragen, denn sie beinhalten eine Reihe von sozialen, religiösen, dogmatischen, pädagogischen und didaktischen Kompetenzen, die im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.⁷⁰³

Inhalte/ Kompetenz:

Am Ende des Schuljahrs sollten die Schüler durch diese historischen Begebenheiten Folgendes gelernt haben:

- die Auswanderung „*al-ḥiġra*“ des Propheten von Mekka nach Medina war für die Gründung eines stabilisierten islamischen Staats notwendig,

⁷⁰³ Vgl. ebd. 155 ff.

- die Schüler vermeiden Streit „*ḥuṣūma*“ und Intoleranz „*ta‘aṣṣub*“ gegenüber ihren Schulkameraden,
- sie empfinden das Gefühl der Nächstenliebe „*al-iṭṭār*“ bzw. der Bevorzugung anderen Menschen gegenüber,
- sie lernen das Verhalten, anderen Menschen in Not beizustehen, was die Solidarität „*taḍāmun*“ bei ihnen stärkt,
- sie sind gegenüber anderen Menschen tolerant „*mutasāmiḥ*“, hilfsbereit „*mu‘āwin*“, großzügig „*karīm*“, respektvoll „*muḥtaram*“, bescheiden „*mutawāḍi‘*“, verzeihend „*musāmiḥ*“ und barmherzig „*raḥīm*“.⁷⁰⁴

Fünfte Schulklasse:

In Anlehnung an den Aspekt des kumulativen Wissenserwerbs, auf den Farağ einen besonderen Wert legt, erfahren die Schüler in der fünften Schulklasse mehr über die *sīra*. Die ausschlaggebenden Ereignisse im Leben des Propheten sollen für die Einprägung der islamischen Identität von Bedeutung sein. Zunächst lernen die Schüler über die Feldzüge „*ḡazawāt*“ und Expansion „*tawassu‘*“ der Muslime über Medina hinaus. In dieser Schulklasse sollten die Feldzüge Badr (624), Uḥud (625) und al-Aḥzāb (die Verbündeten) bzw. al-Ḥandaq (Graben) im Jahr 627 behandelt werden. Zum einen sollten sie das genaue Datum der Feldzüge kennen. Zum anderen erfahren sie die Hintergründe und Motive dieser Feldzüge. Auch die Situation des später konvertierten Abū Sufyān und seines oppositionellen Auftritts gegen den Propheten sollen in diesem Schuljahr behandelt werden. Des Weiteren wird im Unterricht auf die Gegebenheiten der Feldzüge anhand von entsprechenden Koranpassagen eingegangen. Diese kriegerische Auseinandersetzung zwischen Muslimen und Nichtmuslimen werden im Koran (8:7-17) genauer erörtert, wobei davon berichtet wird, dass Gott den kämpfenden Muslimen aufgrund ihrer schwachen Ausrüstung und wenigen Anzahl beistand. Die Lehren „*durūs*“ aus diesen Ereignissen für das heutige Leben und den Umgang mit schweren Lebenssituationen sollten die Schüler selbstständig ableiten. Im Laufe des Lehrplans kommen ebenfalls Rollen bestimmter Personen bei diesen Feldzügen zur Sprache. Unter ihnen ist der Gefährte Salmān al-Fārisī (gest. 656), der den Überlieferungen zufolge bei der Grabenschlacht den Vorschlag gemacht haben soll, einen Graben auszuheben. Zu erwähnen ist hier auch noch der Anführer des Stammes Ġaṭfān, Na‘īm Ibn Mas‘ūd al-Aṣḡa‘ī, der vor der Grabenschlacht zum Islam konvertierte und dabei eine herausragende Rolle spielte. Darüber hinaus sollen sie dazu befähigt werden, nützliche

⁷⁰⁴ Vgl. ebd.

Lehren aus diesen Ereignissen für ihr eigenes Leben zu ziehen. Die Liebe und der Eifer, sich für die eigene Religion durch einen ausgeprägten Glauben einzusetzen, sollten bei ihnen dadurch angeregt werden. Schließlich sollten die Schüler die in dieser Lehreinheit enthaltenen Koranpassagen und prophetischen Überlieferungen bis zum Ende des Schuljahres auswendig gelernt haben.⁷⁰⁵

Inhalte/ Kompetenz:

Anhand der bereits erwähnten Themen sollen die Schüler bis zum Ende des fünften Schuljahres folgende Themen gelernt haben:

- die Feldzüge „*ġazawāt*“ (Badr, Uḥud und al-Aḥzāb), ihre Hintergründe sowie die daraus abgeleiteten Lehren,
- die Schüler versuchen diese Lehren auf das eigene Leben zu übertragen,
- sie lernen den Propheten als einen starken, politischen und demokratischen Mann kennen,
- sie erfahren über einige Persönlichkeiten, die eine zentrale Rolle bei den Feldzügen spielten, wie Abū Sufyān, Salmān al-Fārisī und Naʿīm Ibn Masʿūd al-Ašġaʿī,
- sie empfinden den festen Glauben an die Macht Gottes anhand von Beispielen aus diesen Ereignissen,
- sie werden gefördert, sich für die Ausbreitung der eigenen Religion einzusetzen,
- sie nehmen die Vorbildlichkeit des Propheten und seiner Gefährten im Hinblick auf ihren Einsatz um den Willen Gottes wahr und versuchen diese in ihrem Leben nachzuahmen.⁷⁰⁶

Sechste Schulklasse:

Neben der Wiederholung der bereits behandelten Themen und der Vertiefung in die *sīra* legt Faraġ weitere wichtige Ereignisse aus der *sīra* fest. Auch hier erleben die Schüler anhand von vermittelten Themen das Vorbild des Propheten als einen starken, politischen und gerechten Mann, der zur Gestaltung einer vielfältigen Gemeinschaft in Medina aufruft. Sie sollten den Eindruck entwickeln, dass die Vielfalt in einer Gemeinschaft anhand vom Beispiel des Abkommens zwischen dem Propheten und anderen Stämmen möglich war. Durch seine stark gewordene Position war er in der Lage, zwischen den Stämmen zu entscheiden und Abkommen „*muʿāhada*“ mit den Juden zu schließen. Deshalb sollten die Schüler hier von den Hintergründen, dem Inhalt sowie von der Stellungnahme der Juden zu diesem Abkommen erfahren. In diesem Jahr lernen die Schüler ebenfalls die Schwierigkeiten kennen, denen der Prophet begegnete. Hier sollten der Bruch „*naqḍ*“ dieses Abkommens seitens der Juden und seine Konsequenzen

⁷⁰⁵ Vgl. ebd. 169-172.

⁷⁰⁶ Vgl. ebd.

behandelt werden. Sie sollen anhand dieses Beispiels lernen, Verschwörung „*at-ta'āmur*“ und Heuchelei „*an-nifāq*“ in ihrem Umgang mit anderen Menschen zu vermeiden und sich ihre Versprechen einzuhalten. Insgesamt sollen die Schüler am Ende der Grundschulphase die *sīra* des Propheten Muḥammad und seiner Gefährten als ein Beispiel für den Einsatz, Aufopferung, feste Überzeugung vom Dasein eines allmächtigen Gottes und Ehrlichkeit verinnerlichen und diese in ihr Leben umsetzen.⁷⁰⁷

Inhalte/ Kompetenz:

Die Schüler sollten am Ende des sechsten Schuljahres folgende Themen gelernt haben und daraus Nutzen für ihr eigenes Leben ableiten:

- das Abkommen „*al-mu'āhada*“ als erste Verfassung zwischen dem Propheten und den Angehörigen anderer Religionen in Medina, seine Hintergründe, Inhalte und Konsequenzen,
- die Schüler erfahren die Position der Juden bei diesem Abkommen,
- die Juden brachen das Abkommen und wurden damals daher als Heuchler angesehen,
- die Schüler lernen, sich an Versprechen zu halten, nicht zu lügen, keinen zu verraten oder zu betrügen,
- die Schüler empfinden die Bemühung des Propheten und seiner Gefährten um die Verbreitung der islamischen Botschaft und nehmen diese wahr,
- sie entwickeln das Gefühl, dass der Islam den gütigen Umgang mit anderen Gläubigen garantiert,
- die Schüler setzen sich mit den Koranpassagen und prophetischen Überlieferungen in der Lehreinheit auseinander und lernen diese bis zum Ende des Schuljahres auswendig.⁷⁰⁸

6.1.5.4 Kritische Gesamterörterung zum Inhaltsfeld „*as-sīra*“

Die *sīra* an sich bietet eine Grundlage einer frühislamischen Geschichte im Allgemeinen und zur Person des Propheten Muḥammad im Besonderen. Das Fach wird bis heute als ein Bestandteil der islamischen Theologie angesehen und schafft eine Brücke zu der zweitwichtigsten Hauptquelle im Islam, nämlich der Sunna. Die Debatte über die Prophetenbiographie bleibt bis heute forschungsbedürftig. Sie wird oft ausgehend von der vorhandenen traditionellen Literatur unterschiedlich betrachtet.

„Bei der Untersuchung verschiedenster Darstellungen zum Leben des Propheten Muhammad wird schnell erkennbar, dass die Muhammad-Rezeption stets zu recht unterschiedlichen Urteilen gelangte, und das nicht nur im Sinne eines Ost- West-Gefälles. Auch innerhalb der

⁷⁰⁷ Vgl. ebd. S. 184 f.

⁷⁰⁸ Vgl. ebd.

muslimischen wie auch der westlichen Welt kam es im Laufe der Geschichte zu höchst diachronen und divergierenden Muhammad-Vorstellungen.“⁷⁰⁹

Der Begriff *sīra* beinhaltet viel mehr als die Biographie einer historischen Figur. In der Moderne plädierten bekannte Intellektuellen für eine grundlegende Untersuchung dieses Gebiets. Denn beim Propheten Muḥammad geht es um eine religiös-normative Instanz, die im Leben einer erheblichen Anzahl von Menschen seit mehr als vierzehn Jahrhunderten eine zentrale Rolle spielt.⁷¹⁰ In diesem Zusammenhang wird kurz auf einige Beispiele der Untersuchungen hinsichtlich der *sīra* verwiesen. In der Moderne versuchten einige Intellektuelle im Osten die Prophetenbiographie einer rationalen Untersuchung zu unterziehen. Unter ihnen war der ägyptische Schriftsteller Ḥusain Hīkal (1889–1958), der in seinem Werk „*sīrat Muḥammad*“ jegliche Wunderwirkung in der Prophetenbiographie – wie z. B. die Himmelfahrt des Propheten „*al-isrāʾ wa-l-miʿrāğ*“ – zurückwies. Er meinte: „der Prophet sei nur geistig gereist und nicht körperlich“. Für ihn sei die körperliche Himmelfahrt des Propheten nicht mehr als eine Behauptung, weil diese im Widerspruch zur Wissenschaft stünde. Die Äußerungen Hīkals zu der Prophetenbiographie lösten in der islamischen Welt Unruhen aus. Der syrische Gelehrte Muḥammad Saʿīd al-Būṭī (1929–2013) kritisierte in seinem Werk „*fiqh as-sīra an-nabawiyya*“ die Auffassungen Hīkals und unterstellte ihm, seine Prophetenbiographie in der Verwirrung des modernen Denkens verfasst zu haben.⁷¹¹

Ein weiterer Schriftsteller, ʿAbbās Maḥmūd al-ʿAqqād (1889–1964), plädierte für die Achtung der Prophetenbiographie und die Befolgung des prophetischen Vorbilds im sozialen Leben, jedoch in einer Form traditioneller Reorientierung am prophetischen Vorbild. Dabei sah er es als Ziel, dass die arabischen Länder sich aus der tiefen Krise der politischen und geistigen Stagnationen befreien.⁷¹²

Der Begriff *sīra* ist in der Moderne unterschiedlich zu verstehen. Es kommt darauf an, wo er zur Definition vorgestellt wird. Es werden unterschiedliche Auffassungen sowohl aus der europäischen Orientalistik als auch in der islamischen Welt dargestellt. Grund dafür sind die unterschiedlichen Wahrnehmungen zur *sīra*. Diese Divergenz ist grundsätzlich ein Ergebnis eines hermeneutischen Prozesses der Quellen der *sīra*, welcher mit unterschiedlichen Zielen einhergeht.⁷¹³ Im Allgemeinen wird die *sīra* unter Muslimen bis heute als ein pädagogisches Konzept angesehen und hat einen erzieherischen Auftrag zu erfüllen. Darüber hinaus wird das

⁷⁰⁹ Dziri, Amir: *Sira*, Einführung in die Prophetenbiographie. Freiburg 2014, S. 15.

⁷¹⁰ Vgl. ebd. S. 15.

⁷¹¹ Vgl. ebd. S. 17.

⁷¹² Vgl. ebd. S. 17 f.

⁷¹³ Vgl. ebd. S. 18.

Ziel verfolgt, dass der Leserschaft ein Zugang zu früheren Geschichten im Islam ermöglicht wird. „Der Leser soll aus den vergangenen Geschehnissen Lehren ziehen, theologische Zusammenhänge erkennen und Handlungsweisen ableiten. Dabei steht der Prophet Muhammad immer im Mittelpunkt der Schilderung.“⁷¹⁴

Nach der obigen Darstellung wird deutlich, dass die *sīra* nicht nur als einfache historische Erzählung zu betrachten ist, vielmehr beinhaltet sie eine Reihe von Beispielen für dogmatische, soziale, gottesdienstliche und religiöse Aspekte. Im IRU trägt das Fach *sīra* in erster Linie dazu bei, dass die Schüler etwas über den eigenen Propheten sowie seine Gefährten erfahren und sie als Leitbilder bei der Gestaltung ihres Lebens ansehen bzw. daraus Nutzen für den Umgang mit Menschen ableiten. Solche Erzählungen stellen religiös geprägte historische Tatsachen dar und bilden zum großen Teil das Gerüst des modernen sozialen Lebens der Muslime. Sie sollten den Schülern ihrem Alter entsprechend in einer erzählerischen Weise vermittelt werden. Im Fachbereich *sīra* legt Farağ einen erheblichen Akzent auf der Vermittlung des historischen Aspektes vom Leben des Propheten und seinen Gefährten. Dennoch verfolgt er in diesem Inhaltsfeld weiterhin ein spirituelles Ziel. So ist er der Meinung, dass die Schüler sich im Wesentlichen mit dem Werdegang des Propheten, den wichtigen Ereignissen innerhalb seines Lebens sowie der Rolle ausgewählter Persönlichkeiten, die bei der Etablierung der islamischen Religion eine zentrale Rolle gespielt haben, auseinandersetzen sollen. Das Hauptmotiv für die Behandlung solcher Themen im IRU sieht Farağ darin, den Schülern ihren Propheten und seine Gefährten vorzustellen, Liebe und Zuneigung ihnen gegenüber zu entwickeln und sie als Vorbilder in ihrem alltäglichen Leben nahezulegen. Deshalb wirft er in seinem Curriculum Inhalte auf, die im Grunde in diesem Inhaltsfeld folgende Themen behandeln:

- Familie des Propheten „*ahl al-bait*“,
- die Offenbarung „*al-waḥī*“ und deren Umstände Phasen der Verbreitung,
- Erziehung des Propheten, seine Tätigkeiten und sein Verhalten den Polytheisten gegenüber (*aṣ-ṣādiq al-amīn* „der Aufrichtige und Treue“),
- wichtige Personen im Leben des Propheten und das Trauerjahr „*‘ām al-ḥuzn*“,
- die Auswanderung „*al-ḥiğra*“ nach Medina und deren Gründe,
- die Nacht- und Himmelfahrt des Propheten „*al-isrā’ wa-l-mi’rāğ*“,
- die Gründung einer neuen Gesellschaft und deren Perspektive,
- der Umgang der Medinenser mit den Auswanderern als Beispiel für Solidarität „*taḍāmun*“, Großzügigkeit „*karam*“, Toleranz „*tasāmuḥ*“, Nächstenliebe „*al-iṭṭār*“ etc.,

⁷¹⁴ Vgl. ebd. S. 35.

- die Feldzüge „*ġazawāt*“ während des Prophetenlebens und Gründe und Folgen sowie das Abkommen „*al-mu‘āḥada*“ und dessen Bruch durch die jüdischen Stämme,
- der Begriff „*ġihād*“ um den Willen Gottes,
- die Schüler setzen sich mit den Koranpassagen und prophetischen Überlieferungen in der Lehreinheit auseinander und lernen diese auswendig.

Es ist an sich von Vorteil, wenn Faraġ darauf abzielt, den Schülern etwas über die Person Muḥammads sowie über seine Gefährten zu vermitteln, sodass die Schüler sie als vorbildliche Menschen kennenlernen können. Jedoch gewinnt die Leserschaft dabei den Eindruck, dass es sich mehr um Lehrererzählung und Inszenierung handelt. Die abzuleitenden pädagogischen Ansätze aus diesen Erzählungen werden dabei behandelt, jedoch erhalten sie keine genügende Bearbeitung. Er sollte den Fokus mehr auf die Vorbildfunktion legen und nicht auf die Vermittlung von Erzählungen, die normalerweise als Beispiele in diesem Zusammenhang auftreten sollen.

6.1.6 Islamische Persönlichkeiten „*šahṣiyyāt islāmiyya*“

Persönliche Leitbilder für das Leben der Schüler heranzuziehen, gehört zu den Motiven des IRU. Die Kinder im Grundschulalter benötigen immer wieder Personen, an denen sie sich bei der Gestaltung ihrer religiösen Kenntnis und ihres sozialen Umgangs orientieren können. Daher wäre der IRU als der richtige Ort dafür anzusehen. Faraġ bestimmt somit für diesen Zweck das im Folgenden zu kommentierende Inhaltsfeld „*šahṣiyyāt islāmiyya*“. In diesem Inhaltsfeld soll es darum gehen, ausgewählte interessante Persönlichkeiten aus der islamischen Geschichte im IRU vorzustellen und diese aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Auch hierbei geht es in erster Linie um die Vorbildfunktion, d. h., dass sich die Schüler bei der Gestaltung ihrer muslimischen Identität an Personen orientieren können, die im islamischen Kulturkreis bekannt sind und eine zentrale Rolle bei der Konstruktion des islamischen Denkens gespielt haben. Es wird im Folgenden auf das Inhaltsfeld „*šahṣiyyāt islāmiyya*“ bei Faraġ eingegangen, um einen Überblick über seine Inhalte zu schaffen.

6.1.6.1 Unterrichtsziel dieses Inhaltsfeldes bei Faraġ

Obwohl Faraġ in seinem Curriculum ein selbstständiges Inhaltsfeld für die Behandlung von bedeutenden islamischen Persönlichkeiten „*šahṣiyyāt islāmiyya*“ eingeführt hat, scheint dieses Inhaltsfeld das gleiche Ziel wie beim vorherigen Inhaltsfeld „*sīra*“ in zu verfolgen. Es handelt sich bei der Unterrichtung des Inhaltsfeldes „*šahṣiyyāt islāmiyya*“ im Grunde um die

Vorbildfunktion, die bei der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler eine wichtige Rolle spielt.

Farağ hält somit das folgende Ziel fest:

„Die Schüler sollen mehr über das Leben des Propheten Muḥammad (ṣ), anderer Propheten sowie über einige muslimische bekannte Persönlichkeiten erfahren. Ziel dabei ist, den Schülern die Person Muḥammads sowie anderer tugendhafter Muslime als Vorbilder in ihrem Leben näherzubringen.“⁷¹⁵

Ausgehend davon wird deutlich, dass die beiden Inhaltsfelder „*sīra*“ und „*ṣaḥṣiyyāt islāmiyya*“ bei Farağ das gleiche Ziel anstreben, nämlich, dass die Schüler sich mit den Lebenssituationen und Leistungen des Propheten und ausgewählter muslimischer Personen im IRU auseinandersetzen und sie in ihrem Leben als Leitbilder ansehen. Um das vorangestellte Ziel zu erreichen, ließ Farağ die aktuellen Inhalte an der azharitischen Grundschule untersuchen und stellte einen Mangel im Hinblick auf die Behandlung dieses Themas fest.

6.1.6.2 „*Ṣaḥṣiyyāt islāmiyya*“ in den aktuellen Inhalten der azharitischen Grundschule: Die von Farağ festgestellten Mängel am aktuellen Inhalt des IRU

Die beiden Inhaltsfelder „*ṣaḥṣiyyāt islāmiyya*“ und „*sīra*“ stehen bei Farağ in einem komplementären Verhältnis zueinander. Der Mangel hinsichtlich der Begriffe im Inhaltsfeld „*ṣaḥṣiyyāt islāmiyya*“ in den aktuellen Inhalten der azharitischen Grundschule wird bei Farağ ebenfalls unter dem Inhaltsfeld „*sīra*“ festgestellt. Dabei handelt es sich um fehlende Erzählungen von interessanten und bekannten Personen aus der islamischen Geschichte. Zum einen vertritt Farağ die Meinung, dass es in den aktuellen Inhalten an vielen Begriffen bzw. Themen mangelt, welche sich u. a. mit den interessanten islamischen Persönlichkeiten befassen sollten. Dies wird durch die von ihm festgestellte Wiederholungsquote von 13,38% für die Begriffe in diesem Themenbereich im Gegensatz zu anderen Inhaltsfeldern deutlich.⁷¹⁶ Zum anderen wird darauf hingewiesen, dass Farağ in seiner Arbeit an keiner Stelle konkret auf die fehlenden Themen im Inhaltsfeld „*ṣaḥṣiyyāt islāmiyya*“ eingeht, sondern stets Bezug zum vorherigen Inhaltsfeld „*sīra*“ nimmt, wobei er in seiner Arbeit vom allgemeinen Mangel auf dem Gebiet „*sīra*“ spricht.

⁷¹⁵ Solgun-Kaps, Gül (Hrsg.) Berlin 2014, S. 112.

⁷¹⁶ Vgl. die Übersetzung, S. 85.

6.1.6.3 Überblick über das Inhaltsfeld der jeweiligen Schulklasse

Erste Schulklasse:

Wie bereits erwähnt sollen die Themen im Inhaltsfeld „*šaḥṣiyyāt islāmiyya*“ den Schülern im Allgemeinen vorbildliche Charaktere vermitteln. Die Schüler sollen dabei anhand von interessanten muslimischen Persönlichkeiten Leitbilder für ihr eigenes Leben entwickeln. Faraḡ verleiht allen Lehreinheiten dieses Inhaltsfeldes den einheitlichen Titel: „Islamische Persönlichkeiten/ *šaḥṣiyyāt islāmiyya*“. In der ersten Grundschulklasse sollen die Schüler einige interessante Personen im Islam kennenlernen. Zu diesen gehören die Erzählungen über den Propheten Ibrāhīm und seine Familie, mutige Beispiele aus seinem Leben, seine Botschaft an die Menschen und sein gütiges Verhalten gegenüber seinem Vater trotz dessen Unglaubens. Die Schüler sollten sich innerhalb des IRU mit den Geschichten der Personen auseinandersetzen und für sich nützliche Lehren daraus ziehen. Des Weiteren werden in dieser Schulklasse wichtige Gefährten des Propheten vorgestellt, die als vorbildhafte Beispiele einer islamischen Erziehung angesehen werden. Hier ist auf einige Situationen aus der Lebensgeschichte des Gefährten ‘Abdurrahmān Ibn ‘Uf⁷¹⁷ einzugehen, wie z. B. auf seine Erziehung, sein hervorgehobenes und ehrliches Verhalten bei Handelsgeschäften, seinen Eintritt in den Islam und seinen Einsatz für dessen Etablierung. Diese Themen stellt Faraḡ in der Begleitung von einigen Koranpassagen und prophetischen Überlieferungen vor.⁷¹⁸

Inhalte/ Kompetenz:

In dieser Schulklasse lernen die Schüler wichtige Persönlichkeiten in einem historischen Kontext kennen. Sie sollen aufgefordert werden, aus den behandelten Biographien Vorbilder für ihr Leben zu gewinnen:

- Der Prophet Ibrāhīm und seine Familie,
- ‘Abdurrahmān Ibn ‘Uf als ein hervorragendes Vorbild für die Ehrlichkeit, gütiges Verhalten und einen festen Glauben an einen einzigen Gott.⁷¹⁹

Zweite Schulklasse:

Weiterhin lernen die Schüler in der zweiten Schulklasse weitere Persönlichkeiten der islamischen Geschichte kennen und setzen diese zu ihrem eigenen Leben und ihren eigenen

⁷¹⁷ ‘Abdurrahmān Ibn ‘Uf (581–652) war einer der frühesten Konvertierten zum Islam und erfolgreicher Händler. Er gehörte zu dem quraischitischen Clan der Banū Zuhra und hieß ursprünglich ‘Abdulkā’ba (Diener der Ka’ba) oder ‘Abdu‘amr; den Namen ‘Abdurrahmān Ibn ‘Uf erhielt er bei seiner Konversion durch den Propheten. Vgl. EI, New Edition, Leiden (u. a.), Bd. I, 1960. S. 84 f.

⁷¹⁸ Vgl. die Übersetzung S. 124 f.

⁷¹⁹ Vgl. ebd.

Erfahrungen in Beziehung. Farağ führt in diesem Inhaltsfeld weitere islamische Persönlichkeiten auf, die ebenfalls unter den Muslimen einen besonderen Wert haben. Darunter ist der erste Kalif, Schwiegervater und Lebensgefährte des Propheten Abū Bakr Aṣ-Ṣiddīq. Die Schüler erhalten durch die vorgestellten Themen einen Überblick über seine Erziehung und Familie, die Situation seiner Konversion zum Islam, seine Charaktereigenschaften sowie die koranische Erörterung seiner Rolle bei der Auswanderung „*hiğra*“ mit dem Propheten (9:40). Die Schüler sollen anhand dieser Themen Liebe und Vertrauen zur Person Abū Bakr entwickeln und ihn als Leitbild für ihr eigenes Leben betrachten. Neben der Person Abū Bakr lernen die Schüler muslimische Theologen kennen, die eine zentrale Rolle im islamischen Raum in der Moderne gespielt haben. Dadurch sollen die Schüler den Wunsch entwickeln, sich um den Wissenserwerb zu bemühen. Unter ihnen ist der Scheich von al-Azhar (von 1973 bis 1978) ‘Abdulḥalīm Maḥmūd (1910–1978),⁷²⁰ der um die Entwicklung und Modernisierung von al-Azhar bemüht war. Die Schüler sollen dabei einiges über seine Biographie und seine wichtigsten Werke erfahren.⁷²¹

Inhalte/ Kompetenz:

In der zweiten Schulklasse setzen sich die Schüler mit der Biographie folgender muslimischer Persönlichkeiten auseinander:

- Abū Bakr, seine Rolle bei der Auswanderung und überhaupt im Leben des Propheten,
- dem bekannten Theologen und Scheich von al-Azhar ‘Abdulḥalīm Maḥmūd sowie seinem Beitrag für die Entwicklung der islamischen Theologie in al-Azhar,
- die Schüler werden dazu motiviert, diese Personen als Vorbild für ihr Leben heranzuziehen,
- sie nehmen die Personen als Vorbild in Hinblick auf einen festen ehrlichen Glauben sowie ihren Einsatz zum Wohl der islamischen Religion,
- die Schüler entwickeln Liebe und Respekt gegenüber diesen Persönlichkeiten und ahmen sie in ihrem Leben nach,
- sie begreifen, dass die rechtschaffenen, ehrlichen und gebildeten Menschen eine ausgeprägte Wirkung auf die Gesellschaft haben.⁷²²

Dritte Schulklasse:

Wie in der letzten Schulklasse stellt Farağ hier zwei interessante Persönlichkeiten vor, denen eine besondere Bedeutung unter den Muslimen zukommt. In der dritten Schulklasse befasst er sich zunächst mit der Biographie des vierten Kalif ‘Alī Ibn Abī Ṭālib. Die Schüler sollen ihn

⁷²⁰ Vgl. <http://www.abdel-halim.org/> [Stand 21. Juli 2016].

⁷²¹ Vgl. die Übersetzung S. 133 f.

⁷²² Vgl. ebd.

kennenlernen, der durch bestimmte Situationen seines Lebens eine zentrale Rolle für die Prägung des islamischen Denkens bis heute spielt. Hierzu wird den Schülern ein Überblick über seine Erziehung gegeben, die Situation seiner Konversion zum Islam, sein Engagement, insbesondere sein mutiges Verhalten bzw. die Bereitschaft, sich für den Propheten bei der Auswanderung aufzuopfern, sowie Situationen, die die starke freundschaftliche Beziehung zum Propheten hervorheben. Die zweite Persönlichkeit, die in dieser Schulklasse behandelt wird, ist der im 18. Jahrhundert geborene Scheich von al-Azhar ‘Abdullāh aš-Šarqāwī.⁷²³ Anhand seiner Biographie legt Farağ den Akzent auf seinen Mut im Widerstand gegen die französischen Kolonialisten sowie auf sein Streben nach Wissen, insbesondere dem religiösen Wissen.⁷²⁴

Inhalte/ Kompetenz:

Auch hier erhalten die Drittklässler einen Überblick über zwei neue Persönlichkeiten, die ebenfalls in Bezug auf ihre Lebensgeschichte ein Leitbild im Leben der Schüler sein können:

- Interessante Situationen aus dem Leben von ‘Alī Ibn Abī Ṭālīb als starker, ehrlicher und treuer Muslim,
- er hatte die Bereitschaft, sich für den Propheten aufzuopfern,
- seine heldenhaften Taten in den Kriegen und sein Einsatz zum Schutz des Propheten und für die islamische Botschaft,
- Überblick über den Scheich von al-Azhar ‘Abdullāh aš-Šarqāwī, seine religiöse Erziehung, sein Wissen und seine Stellung gegenüber den französischen Kolonialisten am Ende des 18. Jahrhunderts.⁷²⁵

Vierte Schulklasse:

Am Ende des vierten Schuljahres sollten die Schüler noch zwei weitere Persönlichkeiten kennengelernt haben. Dabei wird auf ihren Charakter, Umgang mit anderen Menschen und Einsatz für die Verbreitung und Aufklärung des Islam großen Wert gelegt. Hier führt Farağ vorbildhafte Situationen aus dem Leben vom dritten Kalif ‘Utmān Ibn ‘Affān sowie dem bekannten Islamreformer im 19. Jahrhundert Ğamāl ad-Dīn al-Afġānī an.⁷²⁶ Wie auch in der

⁷²³ ‘Abdullāh Ḥiğāzī Ibrāhīm aš-Šāfi‘ī al-Azharī aš-Šarqāwī (1737-1812) wurde in aš-Šarqiyya /Ägypten geboren. Er übernahm die Führung von al-Azhar von 1793 bis zu seinem Tod im Jahr 1812 und übte viele mutige Taten bei der Bekämpfung der französischen Kolonie aus. Vgl. <http://www.islamist-movements.com/34885> [Stand am 22. Juli 2016]

⁷²⁴ Vgl. die Übersetzung S. 143 f.

⁷²⁵ Vgl. ebd.

⁷²⁶ Der afghanische Gelehrte Muḥammad Ğamāl ad-Dīn Ibn Saiyyid Ṣaṭṭar al-Afġānī (1839–1897) wurde in Afghanistan geboren und ist in Istanbul gestorben. Er war im 19. Jh. einer der Gründer der islamischen Moderne, ein politischer Aktivist und islamischer Theoretiker im Iran, in Afghanistan, Indien, Ägypten sowie im ganzen Osmanischen Reich. Er gilt u. a. als liberaler Reformtheologe und Modernist, aber auch als einer der geistigen Begründer des Politischen Islams und der Salafismus-Bewegung des späten 19. und 20. Jahrhunderts, die eine

vorherigen Schulklasse lassen sich dieselben Fragen bezüglich dieser zwei Personen wiederholen. D. h. den Schülern wird ein Überblick über die Biographie dieser Persönlichkeiten vermittelt. Insbesondere hält Farağ es für äußerst wichtig, dass die Schüler Näheres über die ausgewählten Personen bzw. ihren Einsatz für den Islam erfahren. Dabei sollen die Schüler den Stellenwert solcher Persönlichkeiten hochschätzen und infolgedessen den Wunsch nach Wissenserwerb steigern. Die eigene Lebensführung der Schüler soll anhand der Vorbildfunktion dieser Personen und ihren Charaktereigenschaften reflektiert werden. Durch diesen Überblick soll sich bei den Schülern die Liebe zu diesen interessanten Personen entwickeln und sie sollen sie in ihrem alltäglichen Leben nachahmen.⁷²⁷

Inhalte/ Kompetenz:

Zusammengefasst geht es im Lehrplan dieser Lehrinheit dabei um folgende Themen:

- Den dritten Kalif ‘Utmān Ibn ‘Affān, seine Charaktereigenschaften, sein Engagement für den Islam,
- den im 19. Jh. bekannten afghanischen Reformen Ḡamāl ad-Dīn al-Afḡānī, sein einzigartiges Streben nach religiösem Wissen und seinen aktiven Einsatz für die Modernisierung des islamischen Denkens,
- die Schüler entwickeln Liebe und Respekt zu diesen Personen und im Allgemeinen zu allen Wissenschaftlern,
- dabei sollen sie begreifen, dass solche Personen aufgrund ihres Engagements einen erheblichen Stellenwert erlangen und eine bemerkenswerte positive Wirkung auf die islamische Gesellschaft haben.⁷²⁸

Fünfte Schulklasse:

In der Auseinandersetzung mit dem Leben von zwei weiteren bedeutenden Persönlichkeiten im Islam sollen die Schüler bei Farağ in der fünften Schulklasse weiterhin perspektivisch einen religiösen, gerechten, starken, engagierten und fleißigen Charakter entwickeln. Die Schüler lernen zum einen über den Onkel des Propheten Ḥamza Ibn ‘Abdulmuṭṭalib, seine Charaktereigenschaften, seinen Mut und Einsatz für den Islam sowie seinen Stellenwert bei dem Propheten. Anhand von Beispielsituationen aus dem Leben von Ḥamza sollen die Schüler im Unterricht eine starke, mutige und gerechte Persönlichkeit entwickeln. Zum anderen sieht der Lehrplan dabei eine zeitgenössische Person vor, die bei der Reformbewegung des islamischen

Rückbesinnung auf den wahren, unverfälschten Islam forderte. Vgl. EI, New Edition, Leiden (u. a.), Bd. II, 1960. S. 416 ff.

⁷²⁷ Vgl. die Übersetzung S. 156 ff.

⁷²⁸ Vgl. ebd.

Denkens im 19. Jahrhundert eine wesentliche Rolle gespielt hat, nämlich den Großmufti von Ägypten Scheich Muḥammad ʿAbdū.⁷²⁹ Die Schüler sollen durch den Unterricht seine Person, insbesondere seine Leidenschaft nach Wissenserwerb, seine oppositionelle Stellung gegen die britische Kolonie sowie sein Engagement für die Entwicklung von al-Azhar kennenlernen. Anhand seiner Biographie sollen die Schüler angeregt werden, das Wissen anzustreben, sich für das Rechte und den Islam im Allgemeinen einzusetzen und darüber hinaus erfahren, wie solche Personen in die Gestaltung der Gesellschaftsideologie einen enormen Einfluss haben können.⁷³⁰

Inhalte/ Kompetenz:

Am Ende des fünften Schuljahres sollen die Schüler die zwei erwähnten Personen als äußerst wichtige Vorbilder in ihrem Leben heranziehen und sie im Hinblick auf folgendes kennenlernen:

- Ḥamza Ibn ʿAbdulmuṭṭalib, seinen Mut, ehrlichen Einsatz um den Willen Gottes und Stellenwert beim Propheten,
- Großmufti Ägyptens, Scheich Muḥammad ʿAbdū, seine Leidenschaft nach Wissenserwerb, seinen Beitrag zur Reformbewegung des islamischen Denkens im 19. Jh. und seine Stellung gegen die Kolonialisten.⁷³¹

Sechste Schulklasse:

Ähnlich wie in allen vorherigen Schulklassen bestimmt Faraḡ für die Behandlung des Inhaltsfeldes *ṣaḥṣiyyāt islāmiyya*“ in der letzten Schulklasse weitere zwei bedeutende Persönlichkeiten. Es geht im Lehrplan zunächst um den zweiten Kalif ʿUmar Ibn al-Ḥaṭṭāb. Die Schüler sollen anhand der festgelegten Themen die Person ʿUmar auf menschlicher, religiöser und moralischer Ebene kennenlernen. In Anlehnung an Situationen in ihrer Lebens- und Wirkungsweise sollen die Schüler die Person zu eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen und Liebe und Interesse zu ihr entwickeln. Sie sollen anhand der im Unterricht dargestellten Charaktereigenschaften des zweiten Kalifs beispielhafte Glaubensverständnisse und Orientierung im eigenen Leben erfahren und diese in die Praxis umsetzen. Die zweite Persönlichkeit, die Faraḡ den Schülern in der sechsten Schulklasse bietet, ist der fünfte

⁷²⁹ Muḥammad ʿAbdū (1849–1905) war ein ägyptischer Religions- und Rechtsgelehrter, Journalist und Großmufti Ägyptens zwischen 1899 und 1905. Eine seiner wichtigen Ansichten zur islamischen Reformbewegung war die Vermittlung der rationalen Vorgehensweise bei der Erforschung der Religion und die Harmonie zwischen modernen wissenschaftlichen Entwicklungen auf der einen Seite und der Religion auf der anderen. Aufgrund seines rationalen Denkens sowie seiner oppositionellen Stellung gegen die Regierung musste er im Jahr 1844 Ägypten verlassen und nach Paris ausreisen, wo er seinen alten Lehrer Ġamāl ad-Dīn al-Afġānī traf und zusammen mit ihm von dort aus alle Muslime zur Vereinigung gegen Fremdherrschaft aufrief. Mehr dazu EI, New Edition, Leiden (u. a.), Bd. VII, 1960. S. 418 ff.

⁷³⁰ Vgl. die Übersetzung S. 172 f.

⁷³¹ Vgl. ebd.

ummayyadische Kalif ʿUmar Ibn ʿAbdulʿazīz. Die Schüler sollen durch den Lehrplan über seine Gerechtigkeit „*ʿadl*“, Großzügigkeit „*karam*“ sowie die Frömmigkeit „*wara*“ erfahren. Sie sollen dadurch eine Reihe an Werte erlernen, wie z. B. Gerechtigkeit im Umgang mit anderen Menschen, Bescheidenheit „*tawāḍu*“, wenn man eine Herrschaft ausübt, Asketismus „*zuhd*“, Großzügigkeit „*karam*“ etc.⁷³²

Inhalte/ Kompetenz:

Anhand von beispielhaften Lebenssituationen der zwei Persönlichkeiten ʿUmar Ibn al-Ḥaṭṭāb sowie ʿUmar Ibn ʿAbdulʿazīz sollen die Schüler in der sechsten Schulklasse den Erwerb folgender Charaktereigenschaften anstreben:

- Frömmigkeit „*taqwa*“,
- Standhaftigkeit „*tabāt*“ in der eigenen Religiosität,
- Gerechtigkeit „*ʿadl*“,
- den gerechten Herrscher respektieren und hochschätzen und sich für die Rechte einsetzen,
- das Rechte gebieten und das Verwerfliche verbieten,
- den Wunsch bei den Schülern erwecken, sich nach dem Charakter der tugendhaften Personen zu orientieren,
- die Schüler lernen alle in den Inhalten vorgestellten Koran- und Sunna-Passagen auswendig.⁷³³

6.1.6.4 Kritische Gesamterörterung zum Inhaltsfeld „*ṣaḥṣiyyāt islāmiyya*“

Nach der obigen Darstellung wird der Leserschaft deutlich, dass Faraḡ in diesem Inhaltsfeld „*ṣaḥṣiyyāt islāmiyya*“ den Fokus auf insgesamt zwölf interessante Persönlichkeiten gelegt hat. Innerhalb dieses Inhaltsfeldes stellt Faraḡ den Schülern die Biographie der jeweiligen Persönlichkeit und Vorbild-Situationen aus ihrem Leben vor. Dabei können die Schüler Motivationen für die Selbstentwicklung finden. Zunächst wird darauf hingewiesen, dass das Inhaltsfeld „*ṣaḥṣiyyāt islāmiyya*“ bei Faraḡ zusammen mit der *sīra* im IRU auftreten sollte, denn die beiden Felder gehören normalerweise im Hinblick auf ihre Zielsetzungen zusammen. Durch die Einsicht ins Curriculum von Faraḡ ist davon auszugehen, dass es sich dabei nur um Wiederholung handelt. Er könnte einige dieser Persönlichkeiten unter *sīra* behandeln anstatt ein selbstständiges Inhaltsfeld einzuführen. Außerdem spricht Faraḡ an keiner Stelle des Inhaltsfeldes von bedeutenden vorbildlichen Frauen in der islamischen Geschichte, die im Islam

⁷³² Vgl. ebd. S. 185 f.

⁷³³ Vgl. ebd.

große Verehrung finden. In diesem Alter sollten die Schüler jedoch schon erfahren, dass es Frauen in der islamischen Geschichte gab und bis heute immer noch moderne Muslima gibt, die einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung und Aufklärung des Islam geleistet haben bzw. leisten, und dass wir auch aus ihren Biographien Lehren für unser eigenes Leben ziehen können. Bspw. könnten die Geschichte der Frau des Pharaos, die den kleinen Mūsa bei sich aufnahm, die Geschichte Mariyas sowie die Frauen des Propheten Muḥammad und deren Rolle im Islam für die Schüler interessant sein. In dieser Hinsicht könnte v. a. die Biographie von ʿĀʾiṣa für die Schüler interessant sein. Sie war eine sehr gelehrte Frau, die das religiöse Wissen unmittelbar vom Propheten erhielt und an die Gefährten weitergab. In diesem Kontext kommt auch die Geschichte von Hāḡar mit ihrem Sohn Ismāʿīl in Betracht und ihr vollkommenes Vertrauen auf den einzigen Gott, als der Prophet Ibrāhīm sie in der Wüste zurücklassen musste. In dieser Geschichte kann darüber hinaus betont werden, wie wichtig es ist, dass sowohl Frauen als auch Männer sich engagieren und wie sehr die Aktivität und das Handeln beider Geschlechter Vorbild für die Schüler sein können.

7 Zu den von Faraġ vorgestellten Unterrichtsmethoden

Nach der Inhaltsanalyse des vorgeschlagenen Curriculums von Faraġ wird deutlich, dass er auf ein kompetenzorientiertes Lernen bei den Schülern zielt. Dabei geht es nicht nur darum, religiöse Inhalte zu vermitteln, sondern die Schüler sollten vielmehr durch diese Inhalte auf das praktische Leben und den entsprechenden Umgang im sozialen Leben vorbereitet werden. D. h. die Hervorbringung eines rechtschaffenen Menschen steht im Vordergrund. Da die Inhalte des RU über einen besonderen Charakter verfügen, bedürfen sie bei ihrer Vermittlung besondere Achtsamkeit. Auf der einen Seite werden die Schüler mit Inhalten konfrontiert, die einen abstrakten und spirituellen Charakter haben und je nach dem Alter der Kinder nur mit großer Sorgfalt vermittelt werden können. Auf der anderen Seite muss oft auf die religiös-geprägten historischen Auffassungen zurückgegriffen werden, welche in manchen Hinsichten mit der modernen Welt in einem Widerspruch stehen könnten. Daraus folgt, dass die Religionspädagogik vor einer äußerst großen Herausforderung steht. Sie hat dabei eine zentrale Aufgabe, nämlich die angemessenen bzw. effektiven Lehrmethoden anzubieten. In diesem Zusammenhang wird im Folgenden auf die Unterrichtsmethoden von Faraġ, die er in seinem Curriculum vorschlägt, eingegangen. Gleichzeitig wird untersucht, inwiefern er die modernen/zeitgenössischen pädagogischen Methoden berücksichtigt.

Faraġ stellt in seiner Arbeit eine Reihe der religiösen Begriffe zusammen, die das Gerüst seines vorgeschlagenen Curriculums bildet. Dabei legt er den Fokus auf das hierarchische Erlernen der religiösen Termini. Durch den Erwerb kumulativen Wissens sollten die Schüler auf die nächsten Schulphasen vorbereitet werden.⁷³⁴ Faraġ erstellte eine Begriffsmatrix und teilt sie nach seiner Untersuchung von bereits vorhandenen Inhalten ausgewählter Begriffe in Inhaltsfelder und auf die jeweilige Schulklasse auf. Bei der Konzipierung der ausgewählten religiösen Begriffe in einem Lehrplan entschied er sich für die Concept-Maps „*madħal al-mafāhīm*“ als eine Aufbaumethode.⁷³⁵ Dabei griff er auf die Meinung anderer Religionspädagogen, wie Labīb⁷³⁶ und Yūnis,⁷³⁷ zurück. Sie hoben ebenfalls diese Methode hervor und legten auf die Konzipierung eines IRU-Lehrplans anhand dieser Methode einen großen Wert. Faraġ stützte seine Entscheidung für die Anwendung der Concept-Maps auf drei grundlegende Aspekten, die wie folgt dargestellt werden:

⁷³⁴ Vgl. ebd. S. 34 ff.

⁷³⁵ Vgl. ebd. S. 9 f.

⁷³⁶ Labīb, Ruṣḍī u.a., Kairo 1974, S. 9.

⁷³⁷ Yūnis, Faṭḥī ‘Alī; an-Nāqa, Maḥmūd Kāmil: *Asāsiyyāt ta‘līm al-luġa al-‘arabiyya* [Grundzüge des Lernens der arabischen Sprache]. Kairo 1977, S. 95-99.

(1) *Die Ausdehnung der wissenschaftlichen Fakten und somit ebenfalls der religiösen Themen, die dem Lernenden vermittelt werden sollen.* Farağ ist der Auffassung, dass die Moderne viele Herausforderungen mit sich bringt. Sie betreffen in erster Linie das soziale Leben jedes Individuums. Im Zuge dieser Entwicklung benötigen die Schüler immer wieder passende Lerninhalte, die ebenfalls entsprechend konzipiert werden sollten. So betonte er in diesem Zusammenhang das Lernen anhand zentraler Begriffe, die sich als Angelpunkte im Curriculum befinden. Diese Begriffe sollen den Lernenden dabei helfen, eine umfassende Wissenskonstruktion aufzubauen. Durch die Wissensstrukturierung und intensive Beschäftigung mit dem einzelnen Begriff fällt der Wissenserwerb bei den Schülern erfolgreicher aus. Der IRU ist heute nicht von der modernen Entwicklung zu trennen. Er soll sich mehr mit den durch den Fortschritt entstandenen gesellschaftlichen Prozessen befassen und auch dafür passende Lösungsvorschläge aus religiösen Perspektiven anbieten. Aufgrund der Breite des religiösen Wissens, das im IRU behandelt werden soll, scheint die von Farağ vorgeschlagene Methodik der Concept-Maps für die Erstellung des Lehrplans bzw. für die Darstellung der verschiedenen Einheiten im Curriculum zunehmend an Bedeutung zu gewinnen. Dabei sollen die Lernenden das starke Verhältnis zwischen Religion und Gesellschaft in der Moderne ableiten können.⁷³⁸

(2) *Die Konzipierung des Lehrplanes anhand der Methode der Concept-Maps passt genau zu den Schülerstärken und hilft dabei, den Wissenserwerb bei ihnen zu steigern.* Die Vermittlung von Inhalten des IRU anhand der Begriffe trägt dazu bei, dass auf das Alter und die Stärke der Schüler geachtet wird. Es dient zur einfachen und schlichten Repräsentation eines religiösen Themas. In dieser Hinsicht greift Farağ ebenfalls auf die Meinung des US-amerikanischen Psychologen Jérôme Seymour Bruner (1915-2016) zurück,⁷³⁹ in dem er meint, dass die Methodik der Concept-Maps nicht nur zum Verständnis und zur Erleichterung des Lernstoffes dient, sondern auch gleichzeitig die gedächtnismäßige Speicherung des Gelernten in einer anschaulichen, umfassenden und strukturierten Form begünstigt.⁷⁴⁰

(3) *Die Erstellung des Lehrplans anhand der Concept-Maps-Methodik dient dazu, die fehlerhaften religiösen Verständnisse bei den Schülern zu Beginn des Lernprozesses zu beseitigen:* Heutzutage weicht das Verhalten vieler Muslime von den islamischen Grundsätzen ab. Es führt dazu, dass auch die Kinder im Alltag mit vielen Verhaltensweisen, die zu den Grundsätzen des Islam eigentlich im Widerspruch stehen, konfrontiert werden. Ahnungslos übernehmen sie derartige Verhaltensmustern und bedürfen in diesem Fall der bewussten

⁷³⁸ Die Übersetzung, S. 19 f.

⁷³⁹ Bruner, J. S.: The process of education. New York: Vintage Book, 1960 S. 24 f.

⁷⁴⁰ Vgl. die Übersetzung S. 20 f.

Wiederherstellung der religiösen Begriffe in einer aufgeklärten Art. Das Erlernen im IRU im Lichte eines Lehrplans, der anhand der Concept-Maps-Methodik erstellt wurde, scheint deshalb aufgrund der harmonischen und strukturierten Gestaltung der Themen am geeignetsten zu sein. Ebenfalls bringt Farağ einige Studien, die diesen Aspekt unterstützen, zur Sprache. Dabei ist die Studie von Sultān (1979)⁷⁴¹ und von Atetall (1981)⁷⁴² hervorzuheben. So meint Atetall, dass die Konzipierung des Curriculums eines RU anhand der Methodik der Concept-Maps dazu beiträgt, dass die Schüler das Lernmaterial bzw. die religiösen Grundsätze durch ein bewusstes Verstehen und eigene Überzeugung einfacher aufnehmen und in ihrem zukünftigen Leben umsetzen können.⁷⁴³

Was die Unterrichtsmethoden seines Curriculums anbelangt, so orientiert sich Farağ an einigen modernen Methoden, die in der westlichen Religionspädagogik vertreten sind. Diese Vorgehensweise vermittelt den Eindruck, dass er sich auf diese Weise von den traditionellen Methoden islamischer Kindererziehung gewissermaßen distanzieren möchte. Hier wird auf die klassischen Methoden, wie das Auswendiglernen der religiösen Inhalte, das bis heute in manchen islamischen Ländern als einzige Unterrichtsmethode im Vordergrund steht, hingewiesen. Es ist zwar von Vorteil, wenn die Schüler einige religiöse Texte auswendig lernen, um sich notwendige religiöse Vorschriften bzw. Texte einzuprägen. Jedoch darf diese Methode nicht auf Kosten des rationalen Lernens im Zentrum des Lernprozesses stehen. Der Nachteil besteht darin, dass die Schüler nicht zum selbstständigen Denken und zum Selbstbewusstsein erzogen werden.⁷⁴⁴ Um die passende Unterrichtsmethode für den IRU zu finden, befasste sich Farağ zunächst mit insgesamt fünf Unterrichtsmethoden. Er zog die Methoden von Bruner, Gagné, Klausmeier, Ausubels, Denise in Erwägung.⁷⁴⁵ Es ist nicht das Hauptanliegen, die einzelnen Methoden, die Farağ in seiner Arbeit zu Sprache brachte, zu analysieren. Es sollte geklärt werden, welche von ihnen Farağ in seinem Curriculum einsetzte und wie er seine Wahl begründete. Da die Schüler im IRU meistens mit ungreifbaren historisch-religiösen Auffassungen und oft mit abstrakten Begriffen konfrontiert werden, legte Farağ einen großen Wert auf die Unterrichtsmethodik Gagnés und hielt sie für die Vermittlung derartiger Inhalte in der Grundschule für geeignet. Er begründete seine Entscheidung damit, dass die Strukturierung des didaktischen Designs bei Gagné wesentlich auf der Rangordnung der Begriffe fußt. D. h. neue Begriffe sollten mit den zuvor erlernten Begriffen eng verknüpft und sukzessive aufgebaut werden. Farağ betonte, dass

⁷⁴¹ Sultān, Maḥmūd as-Saiyyid: *Bihūt fī at-tarbiya al-islāmiyya* [Forschungen im IRU -Wesen]. Kairo 1979, S. 57.

⁷⁴² Atetall, Jersild: *Psychology of Adolescence*. New York Macmillan Publishing Co., 1981, S. 549.

⁷⁴³ Vgl. die Übersetzung S. 21 f.

⁷⁴⁴ Vgl. Abu-Ihya, Sami, Mainz 1981, S. 151.

⁷⁴⁵ Vgl. die Übersetzung. S. 24-29.

das Erlernen anhand dieser Methode in einer ersichtlichen und kognitiven Art mittels exemplarischer Erläuterungen geschehen soll und die Merkmale des zu vermittelnden Begriffs in den Vordergrund gestellt werden sollten.⁷⁴⁶ Ausgehend davon soll zunächst mit dem Erlernen des Grundbegriffs begonnen werden. Erst nachdem die Kinder ihn sich gut eingeprägt haben, kann mit dem Erlernen des darüberstehenden Begriffs begonnen werden. Dabei wird das Modell der hierarchisch aufeinander bezogenen Lernstufen hervorgehoben. Farağ liefert uns in seiner Arbeit folgende Auffassung der Gagnés Methode:

„Es wird daher auf die gemeinsamen Eigenschaften zwischen den Elementen des einen Begriffes fokussiert. Die Schüler erwerben dadurch die Fähigkeit, diesen Begriff von anderen Begriffen zu unterscheiden. Dabei glaubt Gagné daran, dass das Erlernen von Begriffen und Grundsätzen sowie die Lösung von Problemen kein theoretisches Wissen ist, sondern vielmehr ist es das Erlernen von geistigen Kompetenzen und Fähigkeiten, die den Lernenden befähigen, bestimmte gelernte Aufgaben, die spezielle Fertigkeiten erfordert, zu meistern. Des Weiteren meint er, dass die Lernmethoden in diesem Muster hierarchisch aufeinander aufbauen. D. h. bevor die nächst höhere komplexe Stufe angegangen werden kann, muss die darunterliegende beherrscht werden. Mit dieser Art bietet Gagné eine Art Karte für das schulische Lernen an. Der Lehrer ordnet hierbei die Teilaufgaben des zu lernenden Stoffes in einer hierarchischen Sequenz an.“⁷⁴⁷

Nach Gagné werden die zu vermittelnden Begriffe in zwei Arten aufgeteilt. Zunächst sind es die kognitiven „*hissiyya*“ Begriffe, die von den Schülern unmittelbar wahrgenommen und ihnen induktiv vermittelt werden können. Die zweite Art bilden die abstrakten „*muğarrada*“ Begriffe, die von den Schülern lediglich mittelbar wahrgenommen und ihnen nur in einer deduktiven Art vermittelt werden können.⁷⁴⁸ Den komplexen Vorgang des Lehrprozesses bewältigt Gagné durch seine Unterrichtsmethode anhand von drei wesentlichen Schritten, die im Voraus festgelegt sind und zwingend in einem Zusammenhang zueinander stehen. Der erste Schritt befasst sich mit der Frage, was durch den Unterricht erreicht werden soll. Die Lernziele sollen im Voraus festgelegt werden. Als zweiter Schritt werden die Lernelemente des Unterrichtsinhaltes im Lichte der bereits festgelegten Lernziele explizit formuliert. Beim dritten Schritt soll es darum gehen, die Lernelemente hierarchisch zu ordnen, sodass im Laufe des Lernprozesses mit dem Erlernen des Grundbegriffs zunächst begonnen wird. Die Lehrer überprüfen die Kenntnisse der Schüler und erst wenn die Schüler sämtliche Dimensionen des Begriffs beherrschen, soll mit der Aneignung des übergeordneten Begriffs begonnen werden. Nur auf diese Weise ergibt sich eine zweckmäßige Sequenzierung des zu erwerbenden Wissens und eine entsprechende Unterrichtsgestaltung.⁷⁴⁹

⁷⁴⁶ Vgl. ebd. S. 26.

⁷⁴⁷ Ebd. S. 25.

⁷⁴⁸ Vgl. ebd. S. 186 ff.

⁷⁴⁹ Vgl. ebd. S. 25.

Als Nächstes sollen nach Gagné einige Voraussetzungen erfüllt werden. Diese Voraussetzungen hält Farağ ebenfalls für zielorientiertes Lernen im IRU für bedeutend. Gagné gibt den Lehrern folgende Leitlinien für ein effektives Lehren bei der Unterrichtsgestaltung an die Hand:

Die Lehrer sollen 1) das Interesse der Schüler am Thema wecken; 2) sie über die Lehrziele informieren; 3) Vorwissen der Schüler aktivieren; 4) ihnen den Lernstoff mit der Betonung aller relevanten Merkmalen darstellen; 5) die Schüler zum Lernen durch wichtige Anweisungen anleiten; 6) die Schüler das im Lehrziel geforderte Verhalten anwenden bzw. vorleben lassen; 7) den Schülern die Wichtigkeit des tugendhaften Verhaltens vermitteln; 8) das zuvor Erlernte überprüfen und abschließend beurteilen; 9) die Schüler dazu bringen, ihr Wissen im Alltag umzusetzen.⁷⁵⁰

Ohne technische und mediale Hilfsmittel im Unterricht hatten die Lehrer es früher schwer, den Schülern die Lerninhalte zu vermitteln. Insbesondere, wenn es sich um abstrakte Themen handelt, sind die Multimedia-Geräte als Hilfsmittel im IRU von zentraler Bedeutung. Sie leisten dabei einen wesentlichen Beitrag, den Sinninhalt der Begriffe zu erschließen. Auch die westlichen Pädagogen messen der Anwendung der Medien im RU eine große Bedeutung bei:

„In didaktischer Hinsicht werden die Medien gemeinhin als Unterrichtshilfen verwendet. Sie tragen neben und mit der Handlungsform dazu bei, die einzelnen Lernschritte zu inszenieren. Im Religionsunterricht ermöglichen die Medien nach Günther Staudigl, Sinn- und Wertfragen angemessen auszudrücken, Erfahrungen, die verbal nur schwer formulierbar sind, auszudrücken, die Tiefendimension menschlicher Existenz zu erschließen, schwierige religiöse Inhalte im Horizont eines heutigen Existenzverständnisses auszudrücken sowie die Erlebnis- und Meditationsfähigkeit zu fördern.“⁷⁵¹

Heutzutage soll ein Unterricht anders gestaltet und dazu die passenden Präsentationsmittel herangezogen werden. Zu diesen Mitteln gehören Kassetten, Videokameras, Folienprojektor, transparente Folien, Filme verschiedener Art, Sprachlabor sowie Präsentationsprogramme. Auf der einen Seite hält Farağ die Heranziehung solcher Hilfsmittel zur Lehrstoffvermittlung im IRU ebenfalls für unverzichtbar. Dabei wird die Schüleraktivität vorausgesetzt und methodisch reflektiertes Lernen im IRU begünstigt. Auf der anderen Seite gelangt er durch seine Untersuchung zum Ergebnis, dass solche fortgeschrittenen Präsentationsmittel leider in den meisten azharitischen Grundschulen nicht vorhanden sind. Deshalb stehen die Lehrer vor einer großen Herausforderung, indem sie mit den traditionellen Mitteln arbeiten und im Unterricht oft improvisieren müssen.⁷⁵² Er vertritt die Meinung, dass die Wahl des passenden Mittels zum

⁷⁵⁰ Vgl. ebd. S. 25 f.

⁷⁵¹ Riegel, Ulrich: Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde. Stuttgart 2014, S. 164.

⁷⁵² Vgl. die Übersetzung. S. 188.

vermittelnden Begriff im Lehrprozess eine zentrale Rolle spielt. Bspw. könnten die Lehrer auf dem Gebiet *‘ibādāt* eher mit den Bildern arbeiten, weil es sich dabei um kognitive Begriffe handelt und die Lehrer diese den Schülern dadurch einfacher vermitteln können. Als Beispiel dafür führt Farağ die Bilder mit den exakten, auf einander folgenden Handlungen der rituellen Gebetswaschung, *tayammum*, des Gebets selber sowie der Pilgerfahrt auf. Bei der Darstellung von *zakāh*-Arten könnten vereinfachte Schemata für die Schüler interessant sein.⁷⁵³ Dabei beruft sich Farağ auf die Arbeit von Yūnis (1984), der das Augenmerk auf solche Hilfsmittel beim Erlernen des Korans legt.⁷⁵⁴ Dokumentarfilme können im IRU sehr hilfreich sein und sie tragen dazu bei, dass die Schüler mit größerer Aufmerksamkeit den Lehrstoff aufnehmen. Außerdem lassen sich solche Filme jedem Inhaltsfeld des IRU zuordnen. Hierzu sagt Farağ:

„Bedeutend für Schüler in diesem Alter sind Filme über die Handlungen der großen Pilgerfahrt, Filme über die Stationen der Pilgerfahrt, Live-Sendungen für Pilger oder Filme über den Werdegang einiger muslimischen Wissenschaftler als Erziehungsvorbild. Anzuführen wären außerdem Filme über Weltall-Phänomene, Wind, Wolken, Regen, Pflanzen, Geheimnisse von Menschen, Tieren und Pflanzen etc. Beispiele für solche Filme sind die Sendungen: Die Wissenschaft und der Glaube (al-‘ilm wa-l-Imān), der Koran, die Wissenschaft und die Meereswelt (al-qur’ān wa-l-‘ilm wa-‘ālam al-biḥār). Auch über die islamischen Feldzüge gibt es zahlreiche Dokumentationsfilme.“⁷⁵⁵

Der letzte Schritt der Lehrstoffvermittlung im IRU soll laut Farağ performativ gestaltet werden. Nach der Einsetzung der entsprechenden Unterrichtsmethode sowie von passenden Hilfsmitteln gehört es ebenso dazu, dass die Schüler das Gelernte in die Praxis umzusetzen lernen. Somit können sich die Inhalte besser einprägen und Nutzen für das eigene Leben gezogen werden. Farağ ist der Meinung, dass die Schüler an verschiedenen Aktivitäten, die mit den vermittelten Inhalten im Zusammenhang stehen, teilnehmen sollen. Bspw. wären hier außerschulische Ausflüge sinnvoll, wie in den Zoo, Aquarium, in die Natur etc. Dabei sollen die Tiere beobachtet und parallel die Wunder und Mächtigkeit Gottes in seiner Schöpfung somit veranschaulicht werden. Ebenfalls schlägt er das Basteln eines Plakats vor, worauf die Schüler die gelernten Begriffen in der vorgeschriebenen Reihenfolge in spielerischer Art einbringen können. Die Einübung in die religiöse Praxis spielt bei Farağ für die Einprägung des Lehrstoffes eine zentrale Rolle. Die Schüler gehen gemeinsam mit dem Lehrer in die Schulmoschee, nehmen die Gebetswaschung „*wuḍū’*“ vor und verrichten gemeinsam das Gebet. Der Förderung von Diskussionen mit den Schülern über religiöse Themen durch die Organisation von Diskussionsabenden in der Schule schreibt Farağ eine große Bedeutung zu. Die Bildung von

⁷⁵³ Vgl. ebd. S. 188.

⁷⁵⁴ Yūnis, Fathī ‘Alī: *Dirāsāt ba’d al-wasā’il al-musā’ida fī ta’līm al-qur’ān al-karīm li-l-mubtadi’in* [Erforschung einiger Hilfsmittel beim Erlernen des edlen Koran für die Anfänger]. Jordanien 1984.

⁷⁵⁵ Die Übersetzung, S. 190.

unterschiedlichen religiösen Schulgruppen, wie z. B. die Gruppe der Sauberkeit, die Gruppe der Freundschaft und die Gruppe des Kulturbereiches sind ebenfalls wichtig, um die Schüler zur Zusammenarbeit untereinander aufzufordern. Schließlich werden Wettbewerbe vorgeschlagen, bei denen die Leistung der Schüler, z. B. beim Erlernen von Koranpassagen, in förderlicher Art verglichen und gegebenenfalls belohnt werden können.⁷⁵⁶

⁷⁵⁶ Vgl. ebd. S. 187.

8 Ausblick

In seiner Arbeit verfolgt Faraġ zwei Hauptziele. Zum einen strebt Faraġ durch seine kritische Untersuchung die Erstellung eines neuen Modells für den IRU an den azharitischen Grundschulen an, welches mit den Bildungszielen der al-Azhar-Einrichtung übereinstimmt:

„Die Fragestellung dieser Forschung liegt darauf, dass das Curriculum des IRU an den azharitischen Grundschulen nicht zur Erfüllung der Bildungsziele und -philosophie von al-Azhar dient. Darüber hinaus sind die religiösen Begriffe dieses Curriculums für die Vorbereitung der Schüler auf die nächsten zwei Schulphasen nicht geeignet. In diesem Zusammenhang liegt die Aufgabe dieser Arbeit darin, ein im Hinblick auf die religiösen Begriffe geeignetes Curriculum für den IRU an den azharitischen Grundschulen zu bieten.“⁷⁵⁷

Drei Hauptkriterien bilden den Rahmen seines Curriculums: Die Charakteristika der islamischen Erziehung, der Charakter der ägyptischen Gesellschaft im Hinblick auf ihre Ziele, Merkmale und Probleme sowie die altersgemäßen Entwicklungsbedürfnisse der Schüler in der azharitischen Grundschulphase.⁷⁵⁸

Zum anderen zielt sein Vorhaben auf den produktiven Kompetenzerwerb bei den Grundschulern. Er fördert dadurch die religiöse Bildung und thematisiert dabei viele Aspekte, wie die Frage nach dem Glauben an einen Gott und Erziehung zum ganzheitlichen Handeln als Muslim. Dies wurde im vorherigen Kapitel meiner Arbeit unter dem einzelnen Inhaltsfeld erschöpfend behandelt.

Im Großen und Ganzen konnte Faraġ die von ihm angestrebten Ziele durch seine Untersuchung erreichen, jedoch wurde sein Entwurf immer noch bis heute aufgrund der instabilen politischen und starr-bürokratischen Lage Ägyptens immer noch nicht eingeführt.⁷⁵⁹ Das Curriculum ist sehr umfassend und eignet sich in erster Linie für die ganzheitlich religiös geprägte Bildung. Es bietet eine breite Basis an religiösen Themen und ist speziell für die azharitische Grundschulphase gedacht. Durch die Untersuchung des Curriculums gewann ich den Eindruck, dass Faraġ in seiner Absicht viel traditioneller vorgeht, als er sich darzustellen pflegte. Bei der Wahl seiner Arbeitsmethodik versuchte er stets eine kritische Haltung der traditionellen Denkweise gegenüber einzunehmen. Nichtsdestotrotz bediente er sich bei der Handhabung des Lehrstoffes zuweilen der Moderne. Dies wird im nachstehenden Punkt erläutert. Das Curriculum wird in sechs Inhaltsfelder konzipiert, die das Gerüst des Lehrplans eines IRU bilden:

1. islamische Glaubenslehre „*‘aqīda*“,
2. gottesdienstliche Handlungen „*al-‘ibādāt*“,

⁷⁵⁷ Ebd. S. 7.

⁷⁵⁸ Vgl. ebd. S. 8.

⁷⁵⁹ Siehe das Schreiben von Faraġ in Arabisch: Anhang der vorliegenden Arbeit, S. 193 f.

3. zwischenmenschliche Handlungen „*al-muʿāmalāt*“,
4. islamische Ethik und Werte „*aḥlāq wa-qiyām islāmīyya*“,
5. prophetische Biographie „*as-sīra*“,
6. bedeutende Persönlichkeiten im Islam „*ṣaḥṣīyyāt islāmīyya*“.⁷⁶⁰

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden diese sechs Inhaltsfelder bereits kommentiert. Es wurde auf jedes einzelne Inhaltsfeld sowie auf die untergeordneten Lernthemen eingegangen und diese ausführlich behandelt. In diesem Zusammenhang soll nun auf jedes Inhaltsfeld präziser eingegangen werden, um Schlüsse daraus zu ziehen und sie gegebenenfalls als Instrument für die Entwicklung des IRU in Deutschland nützlich zu machen. Diese Erkenntnisse bilden die Schlussfolgerung der vorliegenden Arbeit und können durchaus Vorschläge für die Entwicklung des IRU in einer pluralen, interreligiösen Gesellschaft anbieten. Das Augenmerk wird dabei auf die Hervorhebung der Auffassungen gerichtet, die neu und innovativ in der Intention von Faraḡ sind und mit der Moderne bzw. der westlichen Religionspädagogik im Einklang kommen.

Im nächsten Punkt geht es um die Erörterung der offengebliebenen Fragen und Themen im Curriculum Faraḡs. Der letzte Punkt befasst sich mit der Vorlage eines Lehrplan-Entwurfs, der eventuell einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des IRU in Deutschland leisten könnte.

8.1 Zusammenfassung und Gesamturteil auf inhaltlicher Ebene

ʿAqīda:

Wie bereits aufgezeigt wurde, bildet das erste Inhaltsfeld „*ʿaqīda*“ nach der Auffassung von Faraḡ das Fundament aller weiteren Bereiche. Er beginnt sein Curriculum mit diesem Inhaltsfeld und sieht daher die Befassung mit den sechs Säulen des Glaubens „*arkān al-imān*“ schon von der ersten Schulklasse als Voraussetzung für die Konzeption sowie Umsetzung der angestrebten IRU-Ziele vor.⁷⁶¹ In diesem Zusammenhang bin ich ebenfalls der gleichen Auffassung wie Faraḡ, dass die Schüler mit den grundlegenden Inhalten des islamischen Glaubens so früh wie möglich konfrontiert werden sollten. Denn dies leistet auf der einen Seite einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung ihrer Vorstellung über das Gottesbild. Auf der anderen Seite trägt es dazu bei, dass die Schüler die weiteren Inhalte des IRU wahrnehmen und von der frühen Kindheit an in die

⁷⁶⁰ Vgl. ebd. den Lehrplan, S. 115.

⁷⁶¹ Vgl. ebd. S. 115.

religiöse Welt hineingeführt werden. Die weiteren Inhalte des Inhaltsfeldes „*‘aqīda*“ von der zweiten bis zur sechsten Klasse leisten ebenfalls einen besonderen Beitrag für die Erweiterung der Schülervorstellung über Gott. Es ist von großem Vorteil, dass Farağ sich in diesem Inhaltsfeld mehr mit den Eigenschaften und Namen Gottes „*asmā’u Alāh wa-ṣifātihi*“ befasste. Dies betrifft in erster Linie die Vermittlung des Glaubens an einen einzigen Gott im Sinne von „*tauḥīd*“ als Hauptsäule des Imāns, die als Grundstein der islamischen Kindererziehung anzusehen ist. Was die Vermittlung von abstrakten Begriffen in diesem Inhaltsfeld anbelangt, so hält Farağ in Bezug auf die vermittelten Themen und deren Umfang einerseits an der Tradition fest. Andererseits entschied er sich bei der Vermittlung der theoretischen Inhalte für den performativen Aspekt im Unterricht, was als fortschrittlich angesehen werden könnte. Farağ legte für jede Schulklasse u. a. als Ziel fest, dass die Schüler im Unterricht Beispiele aus dem eigenen Leben heranziehen sollen. Dabei sollen sie sich intensiv mit dem vermittelten Lehrstoff auseinandersetzen und zum selbstständigen und kritischen Denken aufgefordert werden. Im Folgenden werden einige Anhaltspunkte aus dem Curriculum von Farağ, die diesen Aspekt und das kompetenzorientierte Lernen im IRU hervorheben, dargestellt: Die Schüler jeder Schulklasse sollen aus dem eigenen Leben Beispiele und Situationen benennen, die auf die Eigenschaften Gottes hinweisen, z. B. Gott ist der einzige Schöpfer, Barmherzige, Großzügige, Mächtige etc. Anhand solcher Eigenschaften, die mit dem alltäglichen Leben eng verknüpft sind, sollen die Kinder eine Vorstellung über Gott bilden. Hilfreich ist die Anfertigung von Listen und Wandplakaten, die Stichpunkte bzw. Zeichnungen über die behandelten Themen (z. B. die Gaben Gottes an die Menschen, Umweltphänomene hinsichtlich der Macht Gottes, Namen der Engel, Propheten und Gottesschriften, Namen und Eigenschaften Gottes sowie die Wunder der Propheten) beinhalten. Farağ betonte stets die Bedeutung von Diskussion und Zusammenarbeit unter den Schülern innerhalb des IRU.⁷⁶² Es ist ebenfalls von Vorteil, dass Farağ in jeder Schulklasse zum Lehrstoff einige Koranpassagen und Hadithe, die die Schüler bis zum Ende des Schuljahres auswendig lernen müssen, heranzieht. Hervorzuheben ist, dass er diese Texte dem Schüleralter und insbesondere dem behandelten Thema entsprechend ausgewählt hat. Insgesamt zeigt sich im Inhaltsfeld „*‘aqīda*“, dass es sich bis zum Ende der Grundschulphase um den Erwerb folgender Kompetenzen handelt:

- Die Schüler nehmen eigene Glaubensüberzeugungen über den einen Gott wahr und stärken das eigene Bewusstsein;

⁷⁶² Vgl. ebd. S. 117, 125, 134, 145, 158 und 173.

- sie werden in ihrer Überzeugung gestärkt, dass Gott der einzige Schöpfer ist und ihm allein gedient werden darf;
- sie können ihren Glauben an die sechs Säulen des Imāns zum Ausdruck bringen, darüber Auskunft geben, diskutieren und ihre Meinung begründen;
- sie können den Zusammenhang zwischen Situationen aus dem eigenen Leben und dem Gottesbild – in Form von seinen Eigenschaften, wie z. B. Barmherzigkeit, Großzügigkeit, Mächtigkeit etc. – herleiten und danach aus religiös begründeter Sicht in ihrem eigenen Leben handeln;
- sie sind in der Lage, die traditionellen Bräuche, die im Widerspruch zu den sechs Säulen des Imāns stehen, zu erkennen und bewusst abzulehnen;
- die Schüler lernen die Ausdrücke der Lobpreisung „*tasbīḥ*“, Bittgebete „*adʿiya*“ und zeigen Dankbarkeit „*ḥamd*“ gegenüber Gott wegen der bescherten Gaben.

Ibādāt:

Nach der Vermittlung der islamisch-dogmatischen Ansätze soll das nächste Inhaltsfeld des Curriculums die islamischen gottesdienstlichen Handlungen „*ibādāt*“ behandeln. Es ist erwähnenswert, dass Faraḡ in diesem Inhaltsfeld neben der theoretischen Vermittlung auf den performativen Unterricht einen erheblichen Stellenwert legt. Diesem Inhaltsfeld widmete er ein großes Interesse, indem er meinte: „*Diese Handlungen werden als Säulen des Islam angesehen und dienen zur Herstellung eines engen Verhältnisses der Schüler zu Gott sowie zur Einübung in die Praxis und Prägung des Glaubens.*“⁷⁶³ Die moderne Religionspädagogik misst der Umsetzung der religiösen Handlungen im Alltag große Bedeutung bei. In diesem Kontext erläutern die westlichen Religionspädagogen den hohen Stellenwert eines performativen RU mit folgenden Wörtern:

„Mirjam Schambeck versteht unter einem performativen Religionsunterricht einen Unterricht, der einen Reflexions- und Erfahrungsraum christlichen Glaubens ermöglicht. Die Auseinandersetzung mit den Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens, also mit der Schrift, mit Zeugen und Zeugnissen gelebten Glaubens, mit Riten und Praktiken, soll den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, nach deren Grund zu fragen. Diese Auseinandersetzung soll so geschehen, dass bei ihnen mehrdimensionale Suchprozesse ausgelöst werden, intellektuelle genauso wie affektive und erfahrungsbezogene. Insgesamt will ein performativer Religionsunterricht, wie ihn Schambeck (2007) entwirft, bewusst machen, dass die Reflexion des Glaubens angewiesen ist auf religiöse Erfahrung und umgekehrt.“⁷⁶⁴

Abgesehen davon, dass es sich bei Schambeck um den christlichen RU handelt, geht es hier eher um die Vermittlungsmethode der Themen in diesem Inhaltsfeld sowie die Lehrziele und nicht um deren Inhalte. Solche modernen Thesen lassen sich mit der Absicht von Faraḡ

⁷⁶³ Ebd. S. 81.

⁷⁶⁴ Ziebertz, Hans-Georg u. a., 4. Auflage, München 2010, S. 68.

harmonisieren. Denn es geht bei ihm in diesem Inhaltsfeld nicht nur um das klassische theoretische Lernen, sondern vielmehr darum, den Kindern die religiösen Vollzüge aufzuzeigen und sie bei der Umsetzung des erlernten Materials in die Praxis zu begleiten. Deswegen steht für Farağ in diesem Inhaltsfeld die praktische Seite der islamischen Religion, die eine große Achtung erfahren soll, zwangsläufig im Vordergrund. Er bestimmt in diesem Inhaltsfeld insgesamt fünf zentrale Themen, die die Schüler innerhalb der ersten sechs Schuljahre lernen und in die Praxis umsetzen sollen. Hervorzuheben ist, dass er die untergeordneten Themen auf den sechs Schuljahren entsprechend dem Kinderalter aufteilen ließ. Er ist der folgenden Auffassung:

„Die Berücksichtigung des Alters der Lernenden ist ein Hauptfaktor für den Erfolg des Lernprozesses von Begriffen. Die Entwicklungsbedürfnisse in Verbindung mit dem Alter der Lernenden sowie die Auseinandersetzungen mit der umgebenden Umwelt dürfen nicht außer Acht gelassen werden.“⁷⁶⁵

Bei den fünf Themen geht es um die rituelle Reinheit „*aṭ-ṭahāra*“, das Gebet „*aṣ-ṣalāh*“, das Fasten „*aṣ-ṣiyām*“, die soziale Pflichtabgabe an die Bedürftigen „*az-zakāh*“ und die (große und kleine) Pilgerfahrt „*al-ḥağğ wa-l-ʿumra*“.⁷⁶⁶ Diese fünf Themenfelder wurden im vorherigen Kapitel erschöpfend erörtert. Aus diesem Grund werden hier nur einige Punkte, die meiner Meinung nach für die moderne Religionspädagogik relevant sind, hervorgehoben. In diesem Zusammenhang entsprechen die von Farağ festgelegten Lernziele in diesem Inhaltsfeld seiner Intention. Dies wird anhand der nachstehenden Kompetenzen, die die Schüler am Ende der Grundschulphase erwerben sollen, deutlich:

- Die Schüler kennen und benennen die Handlungen der rituellen Reinheit „*aṭ-ṭahāra*“ (islamische Vorschriften bei der Toilettenhygiene, rituelle Gebetswaschung „*wuḍūʿ*“, Waschung mit Sand bzw. Staub „*tayammunm*“ sowie große Waschung „*ḡusl*“);
- sie sind in der Lage, den eigenen Körper sowie die eigene Kleidung stets sauber zu halten und sich von unreinen Orten fernzuhalten;
- sie beherrschen die Handlungen des Gebets „*aʿmāl aṣ-ṣalāh*“, das tägliche fünfmalige Pflichtgebet „*aṣ-ṣalawāt al-ḥamsa*“, das Freitagsgebet „*ṣalāt al-ğumʿah*“ und die freiwilligen Gebete (Sunna-Gebete),
- sie nehmen die rituelle Waschung selbstständig vor und verrichten das Gebet in der Schulmoschee gemeinsam gemäß den islamischen Vorschriften;
- sie legen einen großen Wert auf das Gebet im Allgemeinen und das Gemeinschaftsgebet im Besonderen und verinnerlichen dabei, wie die religiöse Praxis im Leben Halt und Orientierung gibt;

⁷⁶⁵ Die Übersetzung, S. 31.

⁷⁶⁶ Vgl. ebd. S. 107-113.

- sie können über die soziale Pflichtabgabe „*zakāh*“ mit anderen diskutieren und praktizieren diese in ihrem sozialen Leben, in dem sie den Bedürftigen in ihrer Umgebung helfen und für sie etwas aus ihrem Besitz ausgeben;
- sie kennen den Hintergrund von *zakāh*-Abgabe, und zwar die Solidarität, soziale Gerechtigkeit sowie Wahrung der Grundrechte von Bedürftigen;
- sie haben das Gebot des Fastenmonats Ramaḍān in seiner spirituellen, gesellschaftlichen und sozialen Bedeutung kennengelernt haben und praktizieren es mit der Absicht das Wohlgefallen Gottes zu erlangen;
- sie sollen alle Handlungen der großen und kleinen Pilgerfahrt „*al-ḥağğ wa-l-‘umrah*“ gelernt haben und können diese beschreiben,
- sie kennen die Hintergründe aller gottesdienstlichen Handlungen „*‘ibādāt*“ und nehmen deren Praxis als ein Teil ihres alltäglichen Lebens wahr;
- sie sind in der Lage, gemeinsam die „*‘ibādāt*“-Handlungen als Grundpfeiler des Islam anzuordnen und sie durch Bastelarbeit auf Wandplakaten zu kategorisieren;
- schließlich erwerben sie durch die Eingewöhnung in die Praxis der „*‘ibādāt*“ eine mehrdimensionale Wahrnehmung von gottesdienstlichen Handlungen: 1) Ich praktiziere die *‘ibādāt*, weil ich an Gott glaube und er mir deren Praxis vorgeschrieben hat. Ich werde dafür belohnt. 2) Ich gewinne dadurch einen gepflegten Körper, ein angenehmes Äußeres und einen disziplinierten Alltag. 3) Die „*‘ibādāt*“ führt mich dazu, den Bedürftigen zu helfen und einen angemessenen zwischenmenschlichen Umgang im sozialen Leben zu wahren.⁷⁶⁷

Al-Mu‘āmalāt:

Dem Inhaltsfeld *mu‘āmalāt* wurde im Curriculum von Farağ ein großes Interesse gewidmet. Als Grund dafür gab er an, durch seine Untersuchung des aktuellen Lehrstoffes der azharitischen Schulbildung einen erheblichen Mangel im Hinblick auf der Erörterung dieser Thematik festgestellt zu haben.⁷⁶⁸ Er ist der Auffassung, dass die Schüler im Grundschulalter mit vielen religiösen Begriffen hinsichtlich der *mu‘āmalāt* in den vielfältigen alltäglichen Lebenssituationen konfrontiert werden sollten.⁷⁶⁹ Es geht in diesem Inhaltsfeld, insbesondere von der ersten bis zur fünften Schulklasse, um die wirtschaftliche Dimension bzw. die legalen Verdienstmöglichkeiten „*al-kasb al-ḥalāl*“ im Leben eines Menschen. Er wirft Themen auf, deren Vorschriften in der *šarī‘a* ihre Grundlage finden. Hierbei handelt es sich um Themen, wie Handelsgeschäfte „*tiğāra*“, Kauf und Verkauf „*aš-širā’ wa-l-bai’*“, der erlaubte und verbotene Verdienst „*al-kasb al-ḥalāl*

⁷⁶⁷ Vgl. ebd. S. 118 f., 127 ff., 134 ff., 146-150, 160-165 u. 176-180.

⁷⁶⁸ Vgl. ebd. S. 89.

⁷⁶⁹ Vgl. ebd. S. 114.

wa-l-ḥarām“ etc. Bemerkenswert ist, dass die Kinder bereits in diesem Alter von solchen Themen erfahren sollen. Sie internalisieren dabei die Werte, die für sie ferner im sozialen Leben von Bedeutung sind, und werden somit in die Praxis eingeführt sowie auf das Zusammenleben vorbereitet. Vorteilhaft ist hier ebenfalls, dass Faraḡ sich nicht mit der theoretischen Vermittlung des Lehrstoffes innerhalb des IRU begnügt, sondern in diesem Zusammenhang einen äußerst großen Stellenwert auf den performativen Religionsunterricht legt. Er ist der Auffassung, dass die Schüler an dem Verkauf in der Schulkantine teilnehmen sollen. Sie werden somit in die Praxis eingeführt und entwickeln dadurch ein eigenes Bewusstsein und Selbstverantwortung. Dabei legt er den Akzent darauf, dass die Schüler durch solche Einübung auf der einen Seite die ethischen Werte (Ehrlichkeit „*ṣidq*“, Gerechtigkeit „*ʿadl*“ etc.), die im Islam verankert und für den zwischenmenschlichen Umgang bedeutend sind, erschließen können und sich dementsprechend verhalten sollen. Auf der anderen Seite werden die Kinder durch den Lehrstoff mit den verwerflichen Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen konfrontiert. Hierzu gehören bspw. Betrug „*ḡiṣ*“, Monopol/Monopolisierung „*iḥtikār*“, Unterschlagung „*iḥtilās*“, Bestechung „*riṣwa*“ etc.⁷⁷⁰ Solche Anregungen sieht die moderne Religionspädagogik für kompetenzorientiertes Lernen ebenfalls vor. In der sechsten Klasse führt Faraḡ als klassischen Ansatz das Thema „Die muslimische Familie“ ein. Auch die moderne Religionspädagogik schreibt der Familie als einem wichtigen Erziehungsfeld eine zentrale Rolle zu.

„Die Schülerinnen und Schüler werden nicht nur in der Schule gebildet und im Religionsunterricht in religiöse Lernprozesse involviert. Sie bringen bereits viele Lernerfahrungen mit, auf denen aufgebaut werden kann. Dazu gehört ihre Prägung durch die Familie.⁷⁷¹ [...] Eine heute angemessene Religionspädagogik versteht den schulischen Religionsunterricht keineswegs isoliert, sondern mit benachbarten Lernfeldern vernetzt! Er baut auf der religiösen Erziehung in der Familie auf [...].“⁷⁷²

Faraḡ schenkte der Familie und deren Wert im Islam große Beachtung. Eminent ist, dass er das Thema am Ende der Grundschulphase aufgreift. Zu diesem Zeitpunkt sind die Kinder zwischen 10 und 12 Jahre alt und daher in der Lage, die Rechte und Pflichten in der Familie unter Einbeziehung der entsprechenden Koranpassagen sowie der prophetischen Überlieferungen, zu verstehen und in einen angemessenen Umgang mit ihren Familienangehörigen umzusetzen. Dadurch erfahren die Kinder den Wert der Familie bzw. der Eltern aus einem religiösen Blickwinkel und haben dabei stets ein Bezugsfeld, wo sie weiterhin Unterstützung bei der Praxis der erlernten religiösen Inhalte im IRU erhalten. Nach der obigen Darstellung wird es deutlich,

⁷⁷⁰ Vgl. ebd. S. 111.

⁷⁷¹ Ziebertz, Hans-Georg u. a., 4. Auflage, München 2010, S. 291.

⁷⁷² Ebd. S. 301.

dass der Erwerb folgender Kompetenzen von den Schülern am Ende der Grundschulphase anhand dieses Inhaltsfelds erwartet wird:

- Den Schülern ist der Unterschied zwischen dem erlaubten und verbotenen Verdienst unter Einbeziehung der Vorschriften aus dem Koran und der Sunna bewusst und sie können auch Beispiele dafür nennen;
- sie wissen, dass im Islam ein großer Wert auf den erlaubten Verdienst gelegt wird und neigen dazu, sich später um den erlaubten Verdienst zu bemühen;
- sie zeigen Stärke bei der Gruppenarbeit und hohes Engagement bei den Handelsgeschäften in der Schulkantine;
- sie sind dazu angeregt, über die Berufe der Propheten zu erfahren und ihn dabei nachzuahmen;
- sie sind in der Lage, die islamisch-ethischen Werte durch die Inhalte und Praxis zu erkennen, sie wahrzunehmen und danach im Umgang mit anderen zu handeln;
- sie kennen die verwerflichen Verhaltensweisen bei den Handelsgeschäften und lehnen diese ab bzw. halten sich davon fern;
- sie halten sich an die islamischen Vorschriften hinsichtlich der alltäglichen Handelsgeschäfte;
- sie erkennen den Stellenwert einer Familie, die Rechte und Pflichten der Familienmitglieder einander gegenüber;
- sie zeigen Gehorsamkeit und Respekt gegenüber ihren Eltern und wissen, dass solche Verhaltensweise im Koran und in der Sunna verankert ist.⁷⁷³

Ahlāq wa-qiyam islāmiyy:

Aus der obigen Darstellung wird deutlich, dass der Erwerb der ethischen Werte im Grundschulalter für Farağ eine zentrale Rolle für das Leben der Gesellschaft und des einzelnen Individuums spielt. Er ist daher der Auffassung, dass der RU die beste Möglichkeit für die Vermittlung dieser Werte bietet. Für ihn sind die beiden Inhaltsfelder (Ethik und Glaubenslehre) nicht voneinander zu trennen. Sie stehen zueinander in einem komplementären Verhältnis, weil er die ethischen Werte bei einem Menschen als Resultat eines geprägten Glaubens ansieht. Die Notwendigkeit des Erlernens von ethischen Werten im IRU sieht Farağ als die Voraussetzung des menschlichen Zusammenlebens sowie zum Erlangen des Wohlgefallens Gottes an.⁷⁷⁴ Diesen engen Zusammenhang zwischen Ethik und Glauben erkennt auch die christliche Religionspädagogik als einen modernen Ansatz an und legt einen großen Wert auf diesen Aspekt. Es geht dabei um das Wort Gottes in Form von Anweisungen für die Lebensgestaltung; um den Menschen als ein höchstrangiges Geschöpf, das in seinem Eigenwert zu achten ist; um Gott als

⁷⁷³ Vgl. die Übersetzung S. 119 f., 129 f., 138 f., 150 f., 165 f., 180 f.

⁷⁷⁴ Vgl. ebd. S. 37 f.

Gesetzgeber, der dem Menschen zum rechten Handeln die Normen durch seine Schrift gab; um die Propheten und ihre Lebenssituationen als Vorbild für die menschliche Lebensweise; um die Kirche (oder Moschee aus islamischer Sicht), die als Ort zur Stärkung der Gemeinschaft gilt, sowie um die Verantwortung für das eigene Tun vor Gott und vor den Menschen.⁷⁷⁵ In diesem Zusammenhang wirft Farağ in diesem Inhaltsfeld Themen auf, die zum Erwerb von drei Kompetenzbereichen einen wesentlichen Beitrag leisten sollen. Dazu gehören bspw. Nächstenliebe „*iṭṭār*“, Toleranz „*tasāmuḥ*“, Fairness „*ʿadāla*“, Ehrlichkeit „*ṣidiq*“, Hilfsbereitschaft „*al-istiʿād li-musāʿadat al-āḥarīn*“, Großzügigkeit „*karam*“, Respekt „*iḥtirām*“, Barmherzigkeit „*raḥma*“ etc. Erwähnenswert ist, dass Farağ ebenfalls die verwerflichen Charaktereigenschaften in diesem Inhaltsfeld anspricht. Dazu gehört Verspotten „*as-suḥriya*“, Verwendung von Schimpfnamen „*at-tanābuz bi-l-alqāb*“, üble Nachrede „*al-ḡaiba*“, Verleumdung „*an-namīma*“, Streitigkeiten „*al-ḥuṣūma*“, Hass „*al-ḥiqd*“, Neid „*al-ḥasad*“, Heuchelei „*an-nifāq*“ etc.⁷⁷⁶ Der Lehre des Propheten Muḥammads neben dem Koran kommt auch in ethischer Hinsicht eine besondere Stellung zu. In dieser Hinsicht zog Farağ die zwei Hauptquellen im Islam (Koran und Sunna) als Quellen moralischer Inspiration und einen Ansatzpunkt ethischer Reflexion zu jedem behandelten Thema hinzu. Dabei stützte er sich auf bestimmte Überlieferungen und Koranpassagen, die die Vorzüglichkeit solcher ethischer Werte und Nachteile der verwerflichen Charaktereigenschaften im sozialen Leben erörtern. In diesem Zusammenhang ist hier anzuführen, dass Farağ innerhalb des IRU die Ideologie der islamischen Kindererziehung mit den alltäglichen Situationen der Schüler verknüpft. Als Beispiel bringt er das Thema „Terrorismus“ zur Sprache und klärt die Kinder durch die Einprägung der ethischen Werte auf, wie sie solches Handeln ablehnen.⁷⁷⁷ Als moderner Ansatz ist bei Farağ die Einbeziehung von Dilemma-Situationen zu nennen. Exemplarisch dafür gilt das Beispiel mit dem Krankenbesuch. Wie haben sich die Schüler zu verhalten, wenn eine Person aus dem Nachbar- oder Verwandtschaftskreis krank ist? Was wird im Islam in so einer Situation empfohlen? Die bereits angesprochenen drei Kompetenzbereiche dieses Inhaltsfeldes schließen in sich einen modernen pädagogischen Ansatz ein und leisten einen wesentlichen Beitrag zur Bildung der Schüler zu mündigen Bürgern. Sie befassen sich mit allen Lebensdimensionen des Individuums und der Gesellschaft und werden wie folgt dargestellt:

a) Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen:

- Die Schüler können auf die eigene Körperhygiene achten und begründen dies aus islamischer Sicht;

⁷⁷⁵ Vgl. Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hrsg.), Göttingen 2003, S. 3397 f.

⁷⁷⁶ Vgl. die Übersetzung, S. 104 f.

⁷⁷⁷ Vgl. ebd. 37 ff.

- sie sollen die islamischen Vorschriften bezüglich ihres Verhalten beim Essen, Trinken, Reden etc. gelernt haben und diese auch in die Praxis umsetzen können;
- sie wissen, dass im Islam dem Streben nach Wissen die höchste Priorität zukommt und sind zum Wissenserwerb motiviert.

b) Sozialbezogene Kompetenzen:

- Die Schüler neigen zum Leben in der Gemeinde und entwickeln dazu die Solidarität und Loyalität;
- sie kennen und nehmen die Rechte der anderen Mitmenschen wahr, bewahren das Gefühl der Nächstenliebe, Barmherzigkeit und Großzügigkeit sowie treten anderen gegenüber tolerant, respektvoll und ehrlich auf;
- sie setzen sich für das Gute ein und lehnen das Verwerfliche ab;
- ihnen ist der Einfluss einer guten Freundschaft auf das eigene Leben bewusst und dementsprechend wählen sie ihren Freundeskreis aus;
- sie versuchen die sozialen Beziehungen stets aufrechtzuerhalten, insbesondere zu den Nachbarn und Verwandten und stehen ihnen in den Guten (z. B. Feiern) und schlechten (z. B. Krankheit) Zeiten bei;
- sie sind in der Lage, konstruktive Diskussionen über verschiedene Themen zu führen und tolerieren die Meinung der Anderen, auch wenn diese von der eigenen Meinung abweicht.

c) Umweltbezogene Kompetenzen:

- Sie perzipieren die Umwelt als Gabe und Werk Gottes und sind der Verantwortung bzw. der nachhaltigen Nutzung von Ressourcen bewusst;
- sie besinnen sich auf die Wunder Gottes in seiner Schöpfung und achten darauf sowohl im Verborgenen als auch im Offensichtlichen,
- sie wissen, dass der Islam den Terrorismus ablehnt und tolerieren die Gewalt nicht;
- sie sind davon überzeugt, dass der Islam die Sicherheit der anderen garantiert und können diese anhand der gelernten Koranpassagen und prophetischen Überlieferungen begründen.⁷⁷⁸

As-Sīra und šahsiyyāt islāmiyya:

Zunächst weise ich darauf hin, dass die letzten zwei Inhaltsfelder „sīra und šahsiyyāt islāmiyya“ im Curriculum von Farağ in diesem Punkt zusammengelegt wurden, weil die beiden Felder im Allgemeinen dasselbe Ziel verfolgen. Nämlich aus dem Leben des Propheten, seiner Gefährten sowie der bekannten bzw. aufrichtigen Personen in der islamischen Geschichte exemplarische Lebenssituationen zu erschließen und die Kinder dazu anzuregen, diese im

⁷⁷⁸ Vgl. ebd. S. 120 ff., 130 f., 138 f., 152-155, 165 f., 181-184.

eigenen Leben nachzuahmen. In der modernen islamischen Religionspädagogik, insbesondere im Westen, wird nicht mehr von den Grundschülern erwartet, dass sie im IRU die historische Kompetenz erwerben bzw. die historische Entwicklung des Islam durch die *sīra* kennenlernen. Vielmehr werden daraus die auf Vorbildpersonen und ihre Lebenssituationen bezogenen pädagogische Ansätze hervorgehoben, um sie auf die Lebenswirklichkeit der Kinder zu übertragen. Bspw. zeigt die Untersuchung Behrs, dass die *sīra* eine reichhaltige Quelle für das ethische Profil im IRU anbietet, jedoch benötigt der Umgang mit ihr eine besondere Behandlung. Weiterhin führt er auf, dass die vorhandene *sīra*-Werke, wie z. B. von Ibn Ishāq und Hīkal, keineswegs in ihrer vorliegenden Form im IRU in der Grundschule eingesetzt werden können. Es besteht die Gefahr, dass der pädagogische Ansatz der *sīra* am Rande bleibt und die Aspekte der kulturellen und religiösen Identität aneinander geraten können, was eigentlich der Zielsetzung der *sīra* im IRU im Wege stehen würde.⁷⁷⁹

Durch die Bearbeitung solcher Erzählungen im IRU erwerben die Schüler die Fertigkeit, Antworten auf lebensbezogene Fragen zu erschließen, Bedeutung von Nähe oder Ferne von der göttlichen Rechtleitung zu erkennen und diese auf den Alltag zu übertragen.⁷⁸⁰ In diesem Zusammenhang werden im Folgenden nur die modernen Intentionen Faraḡs behandelt. Was jedoch in dieser Hinsicht zu der modernen Vorstellung von *sīra* im IRU im Widerspruch steht bzw. was bei Faraḡ in diesem Inhaltsfeld offenblieb, wird ferner erörtert. Im Allgemeinen schreibt Faraḡ diesem Thema eine besondere Bedeutung zu. Er ist der Auffassung, dass solche Erzählungen nicht in einer monotonen Form von Lehrerzählungen erfolgen sollen. Vielmehr soll im IRU ein Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder geschaffen und die Inhalte in kindergerechter und spannender Weise vermittelt werden.⁷⁸¹ Hervorzuheben ist, dass Faraḡ hier, wie auch in anderen Inhaltsfeldern, die Vermittlung des Lehrstoffes anhand des kumulativen Prinzips verfolgte. Da die Person Muḥammads im Leben der Muslime eine zentrale Rolle spielt, legt Faraḡ in diesem Inhaltsfeld den Akzent zunächst auf das Kennenlernen des Propheten. Das geschieht in der Form von Erzählungen über seine Lebensumstände, seinen Einsatz für die Verbreitung des Islam, seinen Umgang mit anderen Menschen, seine Tätigkeiten, seine Charaktereigenschaften etc. Als ein moderner Ansatz wurde von ihm den Erzählungen über die Dilemma-Situationen aus dem Leben des Propheten im IRU eine große Beachtung geschenkt, z. B. der Tod seines Onkels Abū Ṭālib und seiner Ehefrau Ḥadīḡa, Widerstand und Misshandlung der Quraischiten ihm gegenüber, die gefährliche Situation innerhalb seiner Auswanderung von

⁷⁷⁹ Vgl. Behr, Harry, Bayreuth 2005, S. 397 f.

⁷⁸⁰ Vgl. ebd. S. 132.

⁷⁸¹ Vgl. die Übersetzung, S. 89.

Mekka nach Medina, die Feldzüge etc. Die Abhandlungen vom Leben bedeutender Personen in der islamischen Geschichte betrachtet Farağ in seinem Curriculum als einen wichtigen pädagogischen Ansatz, der auf die Lebenswirklichkeit der Schüler übertragen werden sollte.⁷⁸² Die Erzählungen über die Gefährten Muḥammads im IRU spielen eine große Rolle für die religiöse Sozialisation der Kinder. Es dient dazu, diese Menschen als Vorbilder für Stärke, Mut, Entschlossenheit, Ehrlichkeit etc. zu nehmen. Dazu zählen bekannte Persönlichkeiten wie Abū Bakr aṣ-Ṣiddīq, ʿUmar Ibn al-Ḥaṭṭāb, ʿAlī Ibn Abī Ṭālib, ʿUmar Ibn ʿAbdulʿazīz, Ḥamza Ibn ʿAbdulmuṭṭalib, ʿAbdurraḥmān Ibn ʿUf etc.⁷⁸³ Farağ zieht nicht nur Erzählungen aus der Frühzeit des Islam heran, sondern illustriert seine These auch mit einigen Vorbildpersonen aus der Moderne. Zu denen gehören bekannte Personen in der modernen Geschichte Ägyptens, die bis heute eine zentrale Rolle bei der Gestaltung des Islamischen Denkens auf vielen Ebenen gespielt haben. Zu erwähnen sind z. B. ʿAbdulḥalīm Maḥmūd, ʿAbdullāh aṣ-Šarqāwī, Muḥammad ʿAbduh, Ġamāl ad-Dīn al-Afġānī etc.

Die Hereinnahme von Erzählungen über solche Personen in den IRU erweist sich als vorteilhaft für den Aufbau einer muslimischen Identität. Die Schüler werden ins Erlebnis der Geschichte hereingeführt und es werden ihnen dadurch Wege für das soziale Leben und die Bewältigung von den schwierigen alltäglichen Situationen gezeigt. Es erweist sich ebenfalls als aussichtsreich, dass Farağ die Verknüpfung der Themen mit den zwei Hauptquellen (Koran und Sunna) stets im Blick behält.

Nach der Untersuchung der beiden Inhaltsfelder „*sīra* und *ṣaḥṣiyyāt islāmiyya*“ im Curriculum von Farağ wird deutlich, dass die von ihm gewählten Themen zwar mehr spirituell bedacht sind, über enormen Umfang an Informationen verfügen und immer wieder auf das klassische islamische Denken zurückgreifen, jedoch für ihn durch deren Vermittlung der Erwerb folgender Kompetenzen im Vordergrund steht:

- Die Schüler sind mit der Lebensgeschichte des Propheten Muḥammad vertraut und können daraus vorbildhaften Lehren für das eigene Leben erschließen;
- sie sind in der Lage, in schwierigen Situationen im Alltag einen Zusammenhang zu den Dilemma-Situationen aus dem Leben des Propheten herzustellen und ihn im Hinblick auf seine Entschlossenheit und seinen festen Glauben an Gott nachzuahmen;
- sie sind in guten Zeiten Gott gegenüber dankbar und bleiben bei schlimmen Ereignissen standhaft und haben Geduld;

⁷⁸² Vgl. ebd. S. 43 ff.

⁷⁸³ Vgl. ebd. S. 122 f., 131 f., 142 f., 155 ff., 168-172, 181 ff.

- sie verfügen über genügende Kenntnisse von den bedeutenden Prophetengefährten und einigen Persönlichkeiten aus der Moderne, schätzen ihren Einsatz zum Wohl des Islam und übertragen ihre Verhaltensmuster auf die eigene Lebensführung;
- sie haben positive Tendenzen durch die Lehren aus dem Leben solcher Vorbildpersonen entwickelt und setzen sie im Alltag ein, indem sie das Gute gebieten und das Verwerfliche verbieten;
- sie zeigen Hilfs- und Aufopferungsbereitschaft, Toleranz, Ehrlichkeit und Verantwortung für eigenes Handeln gegenüber Anderen und sind dazu fähig, zwischen Gut und Böse zu unterscheiden;
- sie sind zum Lesen und Nachforschen über die bedeutenden Persönlichkeiten motiviert;
- sie erstreben die Erweiterung des eigenen Wissens, insbesondere des religiösen, und ziehen daraus Nutzen für die eigene Lebensgestaltung;

am Ende der Grundschulphase sind die Schüler nicht nur Empfänger von Lehren aus der *sīra*, sondern sie werden auch Träger dieser Lehren sein und übertragen diese aufs eigene soziale Umfeld.⁷⁸⁴

8.2 Erörterung von offenbleibenden Fragen

Eines der Motive der vorliegenden Arbeit ist es, das Modell von Farağ zu übersetzen, zu kommentieren und dadurch eine informative Basis auf dem Gebiet der islamischen Religionspädagogik der al-Azhar-Universität anzubieten und somit einen Beitrag zur Entwicklung des IRU-Curriculums in den Grundschulen in Baden-Württemberg zu leisten. Es wurde durch die Untersuchung deutlich, dass dieses Ziel anhand des Farağ-Modelles durchaus erreicht werden könnte. Sein Curriculum kann als traditionell und umfassend bewertet werden, jedoch gerade aufgrund seines breiten Umfangs kann es in dieser Form lediglich in den religiös-geprägten Bildungseinrichtungen, wie an den azharitischen Schulen, umgesetzt werden. Nichtsdestotrotz könnte das angepasste Curriculum einen äußerst wichtigen Beitrag für die Entwicklung des IRU an den deutschen Schulen leisten. Im Folgenden werden die offengebliebenen Fragen, die für den modernen IRU besonders wichtig sind, behandelt und in Form von präzisen Punkten aufgeführt und auf zwei Ebenen dargestellt werden. Zum einen handelt es sich um die allgemeinen Bemerkungen zum Curriculum. Es geht nämlich dabei um die Intention Farağs sowie den Entstehungskontext, der aufgrund der schwierigen politischen

⁷⁸⁴ Vgl. ebd. S. 122 f., 131 f., 142 f., 155 ff., 168-172, 181 ff.

und wirtschaftlichen Situation Ägyptens heutzutage zu beachten ist. Zum anderen werden die Bemerkungen auf inhaltlicher Ebene des Curriculums gezeigt:

Auf der allgemeinen Ebene:

1. Es ist bedauerlich, dass das Curriculum bis heute noch nicht publiziert wurde und lediglich im Bestandteil der Bibliothek der Fakultät für Erziehungswissenschaft der al-Azhar-Universität zu finden ist. Es liegt zum einen daran, dass das Regime der religiösen Bildung in Ägypten wenig Interesse widmet. Außerdem werden die religiösen Bildungsinstitutionen zum eigenen politischen Zweck des Regimes instrumentalisiert und erheblich beeinflusst. Zum anderen schafft die unnötige und starre Bürokratie an der al-Azhar-Institution dagegen festgelegte hierarchische Schranken. Die Entwicklung eines Faches beginnt mit der Publikation von wissenschaftlichen Arbeiten auf diesem Gebiet. Darin wird der erhebliche Rückstand des azharitischen Bildungssystems in der Anpassung an die moderne Religionspädagogik erkennbar. Es ist daher aufgrund dieser ungünstigen wirtschaftlichen und politischen Faktoren in Ägypten leider nicht zu erwarten, dass das Curriculum von Farağ demnächst eingeführt werden kann.
2. Die Arbeit von Farağ wurde im Jahr 1998 verfasst. Seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts sind die Unterrichtsmethoden auf dem Gebiet des RU spürbar bereichert worden. Das stellte die Religionslehrer vor eine große Herausforderung, denn die neuen Methoden sollten im IRU eingesetzt werden. Farağ beschränkte sich aufgrund des Nichtvorhandenseins der notwendigen Materialien in allen azharitischen Schulen auf einfache Hilfsmitteln, wie Tafeln, Bilder, Wandplakate etc. Jedoch fehlt in der Gestaltung seiner Abhandlung in diesem Zusammenhang die wünschenswerte Angabe der entsprechenden Unterrichtsmethoden für die jeweilige Klasse. Er entschied sich dafür, der Unterrichtsmethodik ein separates Kapitel zu widmen. Angesichts des Arbeitsumfangs wäre es von Vorteil, wenn er bspw. nach jedem Inhaltsfeld die passenden Methoden vorgeschlagen hätte.
3. Die arabischen Nomina „Schüler“ und „Lehrer“ wurden von Farağ lediglich in der maskulinen Pluralform verwendet. Aus diesem Grund wurde diese Form in meine Arbeit unter Vorbehalt ins Deutsche übernommen. Im Hinblick auf die arabische Grammatik ist es möglich, den Begriff sowohl im Maskulinum als auch im Femininum zu verwenden, nämlich: *Talāmīd* (Pl. M.) „Schüler“; *tilmīdāt* (Pl. F.) „Schülerinnen“ und *mu‘allimūn* (Pl. M.) „Lehrer“; *mu‘allimāt* (Pl. F.) „Lehrerinnen“. Es mag sein, dass die Betonung des maskulinen Geschlechtes von Farağ nicht beabsichtigt war. Denn es ist gemäß der arabischen Grammatik darauf hinzuweisen, dass die arabische Nomina in der maskulinen Pluralform wiedergegeben werden kann, wenn es sich dabei

um gemischte Gruppen von Personen (männlich u. weiblich) handelt bzw. es unter ihnen mindestens eine männliche Person gibt.⁷⁸⁵

4. Das Curriculum verschafft den Eindruck, dass es sich dabei lediglich um ein Konzept der religiösen Kindererziehung in einer islamischen Gesellschaft handelt. Die Problematik der im Kontext einer nichtislamischen Gesellschaft lebenden muslimischen Kinder bleibt bei Farağ gänzlich außer Acht gelassen, was dem obersten Ziel der islamischen Kindererziehung laut Quṭb widerspricht.⁷⁸⁶

Auf der inhaltlichen Ebene:

5. In den azharitischen Grundschulen sind die Klassen von Jungen und Mädchen gemischt. Das bedeutet, dass das vorgeschlagene Curriculum für beide Geschlechter geeignet sein sollte. In diesem Zusammenhang unterlässt Farağ gänzlich die Frauen- bzw. Mädchenthematik bis auf einen einzigen Inhaltsbereich in der sechsten Schulklasse. Es geht dabei um die Stellung der Frau im Islam, wobei er lediglich die Rolle der Frau in der muslimischen Familie behandelte.⁷⁸⁷ Der Hinweis darauf, dass die Mädchen und Jungen gleichermaßen Verantwortung vor Gott und in der Gesellschaft tragen müssen, wurde ebenfalls gänzlich unterlassen. Die Intention Farağs in dieser Hinsicht richtet sich eher auf die klassische islamisch-religiöse Kindererziehung. Dabei zeigt sich ein erhebliches Defizit in Bezug auf die umfassende Behandlung der Geschlechterfrage, die in der modernen Religionspädagogik, insbesondere in einer westlichen pluralen Gesellschaft,⁷⁸⁸ besonders wichtig ist. Die Förderung eines kritischen und reformfreudigen Denkens im Hinblick auf den zwischengeschlechtlichen Umgang und ferner auf die Rolle von Männern und Frauen sowie deren Sozialisationsmöglichkeiten kommt bei Farağ nicht in Betracht. Die Werte zur Gleichwertigkeit der Geschlechter würden bei ihm in diesem Fall unmissverständlich bleiben.

6. Ab diesem Punkt wird lediglich Bezug auf die Inhaltsfelder auf der inhaltlichen Ebene genommen. Grundsätzlich beabsichtigte Farağ bei der Festlegung von Zielen jedes einzelnen Inhaltsfeldes gegenüber der traditionellen Denkweise in gewissem Maße kritisch zu bleiben. Es zeigt sich jedoch durch die Analyse seiner Inhaltsfelder, dass er dennoch von der Tradition erheblich beeinflusst zu sein scheint, was wiederum im Widerspruch zu seinem anfänglichen Vorhaben stehen würde. Unter dem Inhaltsfeld *‘aqīda* wirft er eine erhebliche Anzahl von dogmatischen Themen auf, die einen axiomatischen Eindruck vermitteln. Als Folge zieht er die

⁷⁸⁵ Vgl. Günther Krahle; Wolfgang Reuschel u. a.: Lehrbuch des modernen Arabisch. Leipzig, Berlin, München 1995.

⁷⁸⁶ Vgl. Quṭb, Muḥammad, Kairo 2007, S. 13.

⁷⁸⁷ Vgl. die Übersetzung S. 180 f.

⁷⁸⁸ Vgl. hier: Behr, Harry, Bayreuth 2005, S. 247 ff.

Quantität des Lehrstoffes vor, während die Entwicklung des kritischen Bewusstseins bei den Schülern im Laufe der Grundschuljahre untergeht.

7. Im weiteren Verlauf der Behandlung des Inhaltsfelds *‘aqīda* dominiert das Anliegen, dass die Kinderwelt außer Acht gelassen wird, insbesondere bei der Behandlung des Gottesbilds. Er überträgt dabei viele Normen der Erwachsenenwelt auf die Welt der Kinder, was für die Kinder in diesem Alter eine Belastung darstellt und dazu führen könnte, dass die Kinder den Lehrstoff mühsam aufnehmen bzw. unmotiviert dem Unterricht folgen. Wegen der Komplexität des Themas sollte die Zahl der festgesetzten dogmatischen Normen verringert werden, um der Neugier der Kinder mehr Raum für Diskussion und Fragestellung zu schaffen.

8. Ein gravierender Mangel des Curriculums liegt darin, dass Farağ auf das alltägliche Leben der Kinder nicht genügend eingeht. Es besteht daher ein dringender Bedarf, zwischen den gelernten dogmatischen Grundsätzen und der modernen Lebenswelt der Kinder eine Brücke zu schaffen.

9. Im Großen und Ganzen liefert Farağ bei dem Inhaltsfeld *‘aqīda* die Idealvorstellung einer traditionellen islamischen Kindererziehung und geht von einer einheitlich islamischen Gesellschaft aus, was heutzutage selbst in den islamisch geprägten Ländern nicht der Fall ist. Es mangelt dabei an Themen, welche andere Glaubensvorstellungen erörtern und die Schüler darüber aufklären, wie sie sich den Andersgläubigen gegenüber zu verhalten haben. Das oberste Ziel der islamischen Kindererziehung ist, wie Quṭb formulierte, einen in einem umfassenden Sinne *‘insān ṣāliḥ*“ hervorzubringen. Daher sind die Themen des Inhaltsfelds *‘aqīda* aufgrund ihrer traditionellen Perspektive sowie trockner Art der Wissensvermittlung den Anforderungen der modernen globalisierten Welt im Hinblick auf grundlegende Werte, wie Toleranz bzw. Akzeptanz von Andersdenkenden bzw. Andersgläubigen, nicht gewachsen.

10. Farağ zog einige Themen heran, wie das Thema *‘hawuḍ an-nabī*“, ohne sich damit explizit auseinandergesetzt zu haben. Derartige Inhalte könnten im IRU behandelt werden, jedoch müssten die Schüler darüber aufgeklärt werden, dass solche Erzählungen als religiöse und spirituelle Verkündigung und Wegweisung anzusehen sind. Eine gezielte Förderung des Vermögens der Kritikfähigkeit, die einen Beitrag zu Religionsmündigkeit leisten soll, ist bei Farağ ebenso anhand der Untersuchung mangelhaft.

11. Die erzieherisch wertvollen Geschichten aus dem Koran und der Sunna, wie z. B. von Luqmān und seinem Sohn; Ibrāhīm und seinem Vater; *ahl al-kahf* (Gefährten der Höhle) etc., die für die Schüler in diesem Alter interessant und für die Entwicklung ihres Gottesbilds von Bedeutung sind, bleiben von Farağ in diesem Inhaltsfeld ebenfalls unberücksichtigt.

12. Mit dem Blick auf das Inhaltsfeld *‘ibādāt*“ zeigt sich durch meine Analyse, dass Farağ hierbei grundsätzlich auf die Tradition bei der Gestaltung dieses Inhaltsfelds zurückgriff. Zum

einen bringt er prophetische Überlieferungen ein, die zum modernen Erziehungsansatz im Widerspruch stehen würden, ohne deren Authentizität zu überprüfen. Oft wird die körperliche Bestrafung eines Kindes wegen der Gebetsunterlassung mit einer schwachen „*da‘īf*“ Überlieferung begründet. Das wichtigste Prinzip, wonach die Kinder in diesem Alter nicht zu Rechenschaft vor Gott gezogen werden dürfen, bleibt bei Farağ in diesem Zusammenhang unberücksichtigt. Zum anderen führt er eine Reihe von *‘ibādāt*-Normen „*aḥkām*“ auf, die eher zu den nächsten Schulphasen gehören und für die Kinder in diesem Alter ungeeignet sind.

13. Farağ geht von einer engen, traditionell orientierten Begriffsdeutung der *‘ibādāt* aus und begrenzt sie auf die gottesdienstlichen Handlungen (wie Gebet, Fasten etc.), wobei viele moderne Theologen (wie aš-Ša‘rāwī) über diese Definition hinausgehen und dem Gebiet *‘ibādāt* eine weitgefaste Erklärung verleihen.⁷⁸⁹ Die Schüler sollen mit diesen Riten zwar schon ab diesem Alter vertraut gemacht werden, jedoch sollte solche religiöse Praxis einen positiven Einfluss auf ihr Verhalten im gesellschaftlichen Kontext haben. Es hat keinen Sinn, wenn die *‘ibādāt* in ihrem weitgefassten Verständnis dem Alltag und Lebensstil der Kinder sowie ihrem Verhalten gegenüber anderen Menschen keine religiöse Identität hergibt.

14. Das im Curriculum vorgeschlagene Konzept berücksichtigt nicht die religiöse Praxis der muslimischen Kinder in einer nichtislamischen Gesellschaft. Es herrschen andere Lebensbedingungen, Bräuche und Gesetze, die mit der Praxis der *‘ibādāt* in der Intention von Farağ nicht immer vereinbar sein können. Die Umsetzung der *‘ibādāt* in der Praxis benötigt daher eine andere, an die Gegebenheiten jener Gesellschaft angepasste Form, die bei Farağ gänzlich fehlt.

15. Bei der Formulierung der Ziele seiner Arbeit, beabsichtigte Farağ sich der traditionellen Sichtweise kritisch gegenüberzustellen, dennoch übernimmt er im Inhaltsfeld „*mu‘āmalāt*“ die zum Teil starre Meinung klassischer Religionspädagogen. Zudem empfiehlt er eine Reihe von Themen, die viele rechtliche Normen beinhalten und unpassend für das Grundschulalter sind. Es entsteht dabei der Eindruck, dass er vielmehr auf die Vermittlung trockenen Wissens sowie die Vorbereitung der Schüler auf den religiösen Lehrstoff in den nächsten azharitischen Schulphasen zielt. Themen wie erlaubte und verbotene Handelsgeschäfte, Kauf, Verkauf, Wucherzins etc. sollten in dieser Schulphase nur knapp und nicht eingehend gehalten werden.

16. Den Schülern sollten nach der Einsicht von Farağ im Inhaltsfeld „*mu‘āmalāt*“ grundlegende moralische Werte vermittelt werden, um im späteren sozialen Leben davon profitieren zu

⁷⁸⁹<http://www.altafisir.com/Tafasir.asp?tMadhNo=0&tTafsirNo=76&tSoraNo=51&tAyahNo=56&tDisplay=yes&UserProfile=0&LanguageId=1> [Stand 04. Mai 2017].

können. Daher wäre es sinnvoller, wenn er die beiden Inhaltsfelder „*mu‘āmalāt* und *ahlāq*“ zusammengeführt und mehr Wert auf den Erwerb von moralischen Charaktereigenschaften gelegt hätte. Der Koran und die Sunna liefern eine Reihe von spannenden, kindergerechten Erzählungen, die einen wesentlichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder haben könnten und bei Farağ keine Beachtung finden.

17. Im Inhaltsfeld „*ahlāq wa-qiyam islāmiyya*“ bringt Farağ eine Reihe von Themen ein, die für die Bildung der muslimischen Identität von Bedeutung sind und die Grundprinzipien für das Miteinanderleben schaffen sollen. Dabei unterlässt er gänzlich die Themen hinsichtlich Beziehungen zu den anderen Religionsangehörigen. Der Kompetenzerwerb von Dialogfähigkeit, Toleranz, Respekt und Akzeptanz den Andersgläubigen gegenüber steht für die muslimischen Kinder im Kontext der interkonfessionellen und interreligiösen Begegnungen, insbesondere in einer nichtislamischen Gesellschaft, heute im Vordergrund. Farağ lässt diesen wesentlichen Bestandteil der modernen Religionspädagogik komplett außer Acht.

18. Farağ legt bestimmte Kriterien für die Freundesauswahl fest und bringt die Freundschaft zwischen dem Propheten und seinen Gefährten als Beispiel ein. Er thematisiert jedoch nicht die Freundschaft zwischen den muslimischen und nichtmuslimischen Schülern. Vermutlich liegt es daran, dass Farağ als „traditioneller“ Pädagoge von einem muslimischen gesellschaftlichen Kontext ausgeht und deshalb den Umgang mit Schülern anderen Glaubens leider nicht in Betracht zieht.

19. Im Inhaltsfeld „*ahlāq wa-qiyam islāmiyya*“ entsteht der Eindruck, dass Farağ von einer Idealvorstellung über die islamische Kindererziehung spricht. Es fehlt in diesem Zusammenhang die Vernetzung des Lehrstoffes mit dem alltäglichen Leben der Kinder. Er bringt zwar einige negative Beispiele aus dem Alltag, wie den Aberglauben, die nicht zum orthodoxen Islam gehörenden gesellschaftlichen Bräuche, der Terrorismus etc. jedoch dienen diese Beispiele kaum der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins und sind für das universale Verständnis der islamischen Kindererziehung schlicht nicht ausreichend.

20. Das Inhaltsfeld *sīra* bei Farağ verfügt über enormen Umfang an Informationen über den Propheten, seine zeitgenössischen Gefährten und Nachfolger. Es wird durch die Untersuchung deutlich, dass die islamische Religionspädagogik sich gerne auf die alte Tradition bzw. Erzählungen beruft. Es ist von Vorteil, dass die Schüler über wichtige Ereignisse aus der *sīra* erfahren und daraus Lehren ziehen, jedoch sollten solche klassischen Geschichten auf die moderne Kinderwelt gewissermaßen abgestimmt sein. Bedauerlicherweise greift Farağ an keiner Stelle seines Curriculums auf moderne bzw. pädagogisch wertvolle Geschichten zurück, welche mit dem alltäglichen Leben der Kinder im Einklang gebracht werden und auf ihre

Persönlichkeitsentwicklung effektiven Einfluss haben könnten. Bereits im Grundschulalter sollte den Kindern Gewissheit vermittelt werden, dass solche Erzählungen in erster Linie dem erzieherischen Zweck dienen und stets hinterfragt werden können.

21. Wie in dem analytischen Teil meiner Arbeit bereits erwähnt wurde, konzentrierte sich Farağ hauptsächlich auf der Vermittlung von biographischen Daten und Erzählungen aus dem Leben des Propheten, welche sich kaum auf das alltägliche Leben der Kinder übertragen ließen. Dabei sollten die Schüler in ihrem Alltag ähnelnde Situationen versetzt und dazu befähigt werden, sich dabei an dem prophetischen Vorbild orientieren zu dürfen.

22. Manche bedeutenden Begriffe werden im Inhaltsfeld *sīra* ohne Aufklärung vorgestellt. Zu erwähnen ist hier der Begriff *ġihād*, der damals eine andere Funktion hatte. Farağ behandelt lediglich einen Aspekt des gesamten Bedeutungsumfangs und stellt den Begriff lediglich aus einem kriegerischen Blickwinkel dar, was mit dem modernen Verständnis des Ausdrucks im Widerspruch stehen würde.

23. Des Weiteren wäre im Inhaltsfeld *sīra* wichtig, die Ereignisse in Medina und das Verhalten der Medinenser gegenüber den Auswanderern aus Mekka zu betonen. Dies wäre insbesondere für die in den westlichen Gesellschaften als eine Minderheit lebenden Muslime von Vorteil. Es wäre ein hervorragendes Beispiel für das Zusammenleben in einer *interkulturellen Gesellschaft und die Integration*.

24. Das letzte Inhaltsfeld „*ṣaḥṣiyyāt islāmiyya*“ hat im IRU im Grunde die gleiche Zielsetzung wie die *sīra*. D. h. die Kinder sollen an Vorbildern lernen, wie sie sich in ihrem alltäglichen Leben zu verhalten haben und eigene religiöse Identität entwickeln können. Die moderne Religionspädagogik schreibt der Funktion von Vorbildpersonen im Leben der Kinder eine große Bedeutung zu. Neben den Persönlichkeiten aus der islamischen Geschichte sollten auch Vorbildpersonen aus der Lebenswirklichkeit der Schüler herangezogen werden.

25. Es wäre sinnvoll, wenn Farağ einige interessante Geschichten über Frauen im Inhaltsfeld „*ṣaḥṣiyyāt islāmiyya*“ miteinbezogen hätte. Es bleibt in seiner Arbeit unbegründet, warum er die Vorbildfunktion bekannter Frauen aus der islamischen Geschichte ausschloss. Die Frauen sollten im sozialen Leben einer modernen Gesellschaft eine zentrale Rolle spielen. Die Schüler sollten sich so früh wie möglich mit den Themen auseinandersetzen, welche das Frauenbild und ihre Rolle im Islam behandeln. Auf diese Weise werden sie dazu befähigt, das starre patriarchalische Denken abzulehnen. Generell sollte Farağ der Frauenproblematik mehr Aufmerksamkeit widmen und entsprechende Themen in seinem Curriculum miteinbeziehen.

8.3 Lehrplanentwurf eines IRU an der Grundschule:

(1) Lernbereich /islamische Glaubenslehre (‘Aqīda)

| 1. Kl. | 2. Kl. | 3. Kl. | 4. Kl. |
|---|---|---|--|
| <p><u>Lernthemen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - es gibt nur einen Gott. - Propheten, Gesandte u. Schriften. - Koransure 1 (<i>al-Fātiḥa</i>). - Koransure 112 (<i>al-Iḥlās</i>) <p><u>Kompetenzen/ Lernziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler/innen glauben an einen Gott, - sie wissen, dass er sie stets beobachtet und schützt, - sie entwickeln Liebe u. Zuneigung zu Gott, - sie spüren die Barmherzigkeit Gottes in seinen Gaben, - sie kennen die Zahl der Propheten u. Gesandten, - sie wissen, welche Aufgaben die Propheten u. Gesandten haben, | <p><u>Lernthemen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gott „der Einzige“: <i>Tauḥīd</i>-Aspekt. - Gott ist „der Allmächtige“. - Gott ist „der Allwissende“. - Gott liebt alle Menschen. - es gibt auch unsichtbare Geschöpfe, „Engel“. - die Propheten u. Gesandten wollen uns rechtleiten. - Koransure 103 (<i>al-‘Aṣr</i>). - Koransure 97 (<i>al-Qadr</i>). - Koransure 106 (<i>Quraiṣ</i>). <p><u>Kompetenzen/ Lernziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler/innen können die Einheit Gottes (<i>Tauḥīd</i>) nachvollziehen, - sie empfinden die Macht Gottes in seiner Schöpfung anhand von Beispielen aus der | <p><u>Lernthemen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gott ist der einzige Herrscher „<i>Tauḥīd rubūbiyya</i>“. - ihm allein darf gedient werden „<i>Tauḥīd ulūhiyya</i>“. - der Unglaube (<i>kufṛ</i>) führt zum Verlust im Dies- und Jenseits. - die Geschichte von den Leuten des Elefanten „<i>aṣḥāb al-fīl</i>“. - Geschichte von den Gefährten der Höhle „<i>ahl al-Kahf</i>“. - die Reue (<i>tauba</i>) und die Rückkehr zu Allāh (Gott der Allvergebende). - der Glaube an den Propheten. - der Prophet Muḥammad wurde für die ganze Menschheit gesandt. - <i>al-Kursī</i>-Vers (2:255). - Koransure 105 (<i>al-Fīl</i>). - Koranvers 109 (<i>al-Kāfirūn</i>). | <p><u>Lernthemen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die sechs Säulen des Imāns (<i>arkān al-imān</i>). - die Säulen des Islam (<i>arkān al-islām</i>). - Propheten der Entschlossenheit „<i>ulu -l-‘azm</i>“ (Ibrāhīm – Nūḥ – Mūsa – ‘isa – Muḥammad). - die Geschichte des Weisen (Luqmān) mit seinem Sohn. - die Geschichte Ibrāhīms mit seinem Vater (der Ungläubige). - die Geschichte Ismā‘īls (der Gläubige und Rechtschaffene) mit seinem Vater. - die Tragödie des Propheten Ayūb. - der Ursprung aller Religionen ist gleich (von einem einzigen Gott). - Koranpassage (2:285-286). - Koranpassage (2:136). |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - sie entwickeln Liebe zu ihnen und ahmen sie nach, - sie lernen die zwei Suren (1 und 112) auswendig. | <p>Umwelt (Erde, Himmel, Mond, Meere etc.),</p> <ul style="list-style-type: none"> - sie empfinden die Großzügigkeit (karam) Gottes gegenüber den Menschen, - sie empfinden, dass Gott nichts von uns bedarf, sondern er beschenkt uns, weil er uns liebt, - sie sind in der Lage, ihre Überzeugung von der Existenz der Engel aus ihrem Glauben an Gott herzuleiten, weil er davon im Koran berichtet, - die Propheten und Gesandten überbrachten uns Botschaften von Gott und wollten, dass wir dem einzigen Gott dienen, - sie lernen die Koransuren auswendig und wiederholen die Suren vom vorherigen Jahr. | <ul style="list-style-type: none"> - Koransure 110 (<i>an-Naṣr</i>). <p><u>Kompetenzen/ Lernziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler/innen sind dazu fähig, aus den vorhandenen Koranpassagen über den <i>Tauḥīd</i>-Aspekt zu berichten, - sie sind davon überzeugt, dass Gott Herrscher (<i>Tauḥīd rubūbiyya</i>) des ganzen Universums ist und nehmen Wunder in seiner Schöpfung wahr, - sie neigen dazu, Gott allein zu dienen (<i>tauḥīd ulūhiyya</i>) und lehnen jegliche Art vom Unglauben ab, - sie sind in der Lage, jegliche Art des Unglaubens bewusst abzulehnen und es zu begründen, - sie können aus den vorhandenen koranischen Geschichten nützliche Lehren für das eigene Leben ziehen, - sie sind in der Lage aus Dilemma-Geschichten (<i>ahl al-kahf</i>) die Vorteile des festen Glaubens an einen einzigen Gott herzuleiten, - sie sind in der Lage solche Erzählungen auf das eigene Leben zu übertragen und | <ul style="list-style-type: none"> - Hadith „Säulen des Imāns“.⁷⁹⁰ - Hadith „Säulen des Islam“.⁷⁹¹ <p><u>Kompetenzen/ Lernziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler/innen kennen die sechs Säulen des Imāns auswendig, - sie sind in der Lage mit anderen darüber anhand von Korantexten, prophetischen Überlieferungen sowie Beispielen aus dem Alltag rational zu diskutieren, - sie kennen die fünf Säulen des Islam und verstehen, dass sie als praktische Seite zum Glauben in einem komplementären Verhältnis stehen, - sie neigen dazu, die rituelle Praxis aus Liebe zu ihrem Gott durchzuführen, - sie sind dazu fähig, anhand von der Geschichte Luqmāns dogmatische Lehren für das eigene Leben in einem umfassenden Sinn zu ziehen, - sie entwickeln Liebe zu allen Propheten im Allgemeinen und dem Propheten Muḥammad im Besonderen und neigen dazu, ihnen im Alltag nachzueifern, |
|---|---|--|---|

⁷⁹⁰ Der Gesandte Gottes (ṣ) sagte: „Der Imān bedeutet, dass man an den erhabenen Gott, seine Engel, seine Offenbarungsschriften, seine Gesandten, den jüngsten Tag und die Vorherbestimmung glaubt.“ Überliefert bei Muslim, Bd. 1/40, Kapitel „Imān“.

⁷⁹¹ Der Gesandte Gottes (ṣ) sagte: „Der Islam wurde auf fünf Säulen aufgebaut: Der Islam ist, dass du bezeugst, dass kein Gott da ist außer Gott, und dass Muhammad der Gesandte Gottes ist, dass du das Gebet verrichtest, die zakāh gibst, im Ramadan fastest und zum Hause pilgerst, wenn du dazu imstande bist.“ Überliefert bei Buḥārī, Bd. 1/9, Kapitel „Imān“.

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>daraus Lösungen für die alltäglichen Probleme abzuleiten,</p> <ul style="list-style-type: none"> - sie wissen, dass Gott der Allvergebende ist, und sie immer zu ihm zurückkehren und Reue zeigen sollen, wenn sie Sünden begehen, - sie glauben an die Botschaft aller Propheten und wissen, dass es eine Voraussetzung des Glaubens ist, - sie glauben an die Botschaft des Propheten Muḥammad für die Menschen allesamt, - sie begreifen den Sinn des islamischen Glaubensbekenntnisses (<i>ašhadu an lā ʿilāha ʾilla Allāh wa-ašhadu anna Muḥammadan rasūlu Allāh</i>) und kennen es auswendig, - sie lernen die neuen Korantexte auswendig und können die zuvor erlernten Passagen fehlerlos wiedergeben. | <ul style="list-style-type: none"> - sie können sich anhand der Dilemma-Geschichten in Ibrāhīm und Ismāʿīl versetzen und ihren Glauben dadurch stärken, - sie kennen die Propheten der Entschlossenheit „<i>ulu -l-ʿazm</i>“ und ahmen sie in ihren alltäglichen Begegnungen nach, - sie sind in der Lage, über andere Schriften (Religionen) zu berichten und wahren Respekt, Akzeptanz, Toleranz und Wertorientiertes Handeln gegenüber anderen Religionsangehörigen, - da der Mensch den höchsten Stellenwert hat, sollen sie in ihrem Handeln mit anderen Menschen (abgesehen von ihren Lebensformen, Glauben, Nationalität, Hautfarbe etc.) stets davon ausgehen, - sie wissen und gehen davon aus, dass es keinen Zwang im Glauben gibt und, dass Gott alle Menschen liebt und will, dass wir als Menschen diesen Aspekt bewahren, - sie setzen sich mit der Geschichte des Propheten Ayūb auseinander und ziehen daraus vorbildhafte Lehren für das geduldige und gläubige Verhalten im alltäglichen Leben, - sie sind in der Lage, alle Korantexte und Überlieferungen fehlerfrei zu rezitieren. |
|--|--|--|---|

(2) Lernbereich/gottesdienstliche Handlungen (ʿIbādāt)

| 1. Kl. | 2. Kl. | 3. Kl. | 4. Kl. |
|---|--|--|--|
| <p><u>Lernthemen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die fünf Säulen des Islam (<i>arkānu –l-islām</i>) als praktische Seite der Religion. - Rituelle Reinheit (<i>ṭahāra</i>) als Voraussetzung fürs Gebet. - die rituelle Gebetswaschung (<i>wuḍūʿ</i>) und ihre im Koran (5:6) zugrundeliegenden Handlungen (<i>aʿmālahu</i>). - das tägliche fünfmalige Gebet (<i>aṣ-ṣalawāt al-ḥams</i>) als eine wesentliche Säule des Islam und seine Handlungen (<i>aʿmāl</i>). - die Wichtigkeit des Gebets. - Bittgebete (<i>duʿāʾ</i>). - die Geschichte der Himmelfahrt (<i>al-isrāʾ wa-l-miʿrāğ</i>). - Koransure 114 (<i>an-Nās</i>). <p><u>Kompetenzen/ Lernziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler/innen sind in der Lage, die fünf Säulen des Islam zu benennen und sie auf einem Plakat zu malen, - sie können die wesentlichen Handlungen der rituellen Gebetswaschung (<i>wuḍūʿ</i>) vornehmen, | <p><u>Lernthemen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die fünf Säulen des Islam (<i>arkān al-islām</i>). - Sunna-Handlungen bei der rituellen Gebetswaschung. - Freitags- und Festgebete „<i>ṣalāt al-ğumʿa wa-l-ʿīd</i>“. - das freiwillige Gebet (Sunna). - das Gemeinschaftsgebet (<i>al-ğamāʿa</i>). - die soziale Pflichtabgabe (<i>az-zakāh</i>). - das freiwillige Almosen (<i>ṣadaqāt</i>). - der Anspruch der Bedürftigen uns gegenüber. - wir feiern zusammen Fastenbrechen- und Opferfest (<i>ʿĪd al-fiṭr wa-ladḥa</i>). - Koransure 107 (<i>al-Māʿūn</i>). <p><u>Kompetenzen/ Lernziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler/innen erstellen gemeinsam ein Wandplakat von den fünf Säulen des Islam, - sie kennen die Pflicht- und Sunna-Handlungen der Gebetswaschung (<i>wuḍūʿ</i>) in der vorgeschriebenen Reihenfolge, | <p><u>Lernthemen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die fünf Säulen des Islam (<i>arkān al-islām</i>). - Wiederholung der Themen (Waschung – Gebet – soziale Pflichtabgabe). - rituelle Gebetswaschung mit dem Sand (<i>tayammum</i>). - der Gebetsruf (<i>aḏān</i>). - Gott will uns mit dem Gebet nicht belasten und er gibt uns Erleichterungsmöglichkeiten. - die Moschee im Islam und Geschichte der ersten Moschee in Medina. - Geschichte des Gefährten Bilāl (erster <i>Muʿaddin</i> im Islam). - Gebetszeiten und –richtung (<i>awqāt wa-qibla aṣ-ṣalāh</i>). - das Fasten im Monat Ramaḏān (<i>ṣaum Ramaḏān</i>), seine Zeit und Vorzüglichkeit. - die Nacht der Bestimmung (<i>lailat al-qadr</i>) anhand von Koransure 97 (al-Qadr) und ihre Bedeutung. - Wiederholung von Koransuren. <p><u>Kompetenzen/ Lernziele:</u></p> | <p><u>Lernthemen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die fünf Säulen des Islam (<i>arkān al-islām</i>). - die Absicht bei der Praxis von <i>ʿibādāt</i> ist für die Annahme ein wesentliches Kriterium. - Praxis des rituellen Gebets im Unterricht. - große Waschung für Frauen und Männer (<i>ğusl</i>). - die Frauen wie die Männer sind zur Praxis von <i>ʿibādāt</i> verpflichtet. - die islamischen Vorschriften bei der Benutzung von Toiletten. - Besuch von Gebetsstätten (Moschee, Kirche und Synagoge). - freiwillige Almosen (<i>aṣ-ṣadaqāt</i>). - die zwei Arten der sozialen Pflichtabgabe (<i>zakāt al-māl wa-zakāt an-naḥs</i>). - die große und kleine Pilgerfahrt (<i>al-Ḥağğ wa-l-umra</i>). - Handlungen der Pilgerfahrt und ihre Vorzüglichkeit. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - sie erkennen die Wichtigkeit der (seelischen und körperlichen) Reinheit und halten sich stets sauber, - sie nehmen die Wichtigkeit des fünfmaligen Gebets wahr und wissen, dass sie es zum Erlangen des Gottgefallens verrichten, - sie neigen zur Verrichtung des fünfmaligen Gebets und erhalten dadurch einen disziplinierten Alltag, - sie erkennen, dass sie im Gebet am näherten zu Gott sein und deswegen dabei einige Ausdrucksformen der Bittgebete verrichten können, - sie erkennen anhand von selbstgebastelten Bildkarten die richtige Reihenfolge der rituellen Waschung (<i>wuḍūʿ</i>) sowie des Gebets, - sie können die Geschichte der Himmelfahrt (<i>al-isrāʿ wa-l-miʿrāğ</i>) deuten und dabei erkennen, wie Gott durch den Propheten Muḥammad das Gebet erleichtert hat, - sie lernen die Korantexte auswendig. | <ul style="list-style-type: none"> - sie sind motiviert aus Liebe zum Propheten Muḥammad die Sunna-Gebete nach den Pflichtgebeten zu verrichten, - sie kennen den Sinn des gemeinsamen Gebets (wie Freitagsgebet in der Moschee) und neigen dazu, - sie nehmen es wahr, dass die Bedürftigen etwas von ihrem eigenen Besitz haben sollten, - sie zeigen Hilfsbereitschaft anderen Menschen gegenüber, - sie feiern die islamischen Feste gemeinsam und heißen die Schüler/innen anderer Religionen willkommen, - sie können über das Gebet, seine Vorzüglichkeit und Wichtigkeit bewusst mit anderen Schülern diskutieren, - sie nehmen es wahr, dass die soziale Pflichtabgabe grundsätzlich zur Solidarität beiträgt, - sie kennen den Unterschied zu anderen Religionen im Hinblick auf Gottesdienste, - sie lernen die Korantexte auswendig. | <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler/innen kennen die fünf Säulen des Islam auf Arabisch und ihre Bedeutung, - sie können die Gebetswaschung vornehmen und das Gebet in der vorgeschriebenen Reihenfolge verrichten, - sie empfinden, dass die Gebete sowie Bittgebete die Gottesnähe vermitteln, - sie verstehen, dass Gott sie durch das Gebet nicht belasten will, sondern jede/r Muslim/a dadurch eine persönliche Beziehung zum Schöpfer erlangt, - sie wissen, dass die Waschung durch das Berühren von Sand, Stein, Wand etc. vorgenommen werden kann, wenn kein Wasser vorhanden ist, - sie wissen, dass sie die Gebete ausnahmsweise zusammenlegen (<i>ğamʿ aṣ-ṣalawāt</i>) können, wenn sie nicht rechtzeitig (z. B. in der Schule) verrichtet werden können, - anhand der Geschichte des Prophetengeführten Bilāl lehnen sie jegliche Art von Rassismus ab., | <ul style="list-style-type: none"> - die Geschichte des Propheten Ismāʿīl und das Opferfest. - Erleichterungsmöglichkeiten in der Praxis von <i>ʿibādāt</i>. - Einfluss der Praxis von <i>ʿibādāt</i> auf den Alltag. - die <i>ʿibādāt</i> beinhaltet nicht nur die rituellen Praxen. - Hadith „Säulen des Islam“.⁷⁹² - Koranpassage (6:162). - Koranpassage (2:127). - Koranpassage (31:1-4). - Wiederholung der gelernten Korantexte und prophetischen Überlieferungen. <p><u>Kompetenzen/ Lernziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler/innen sind mit den Handlungen der <i>ʿibādāt</i> vertraut, - sie befolgen die Praxis von <i>ʿibādāt</i> grundsätzlich, um Wohlgefallen Gottes zu erlangen (<i>riḍwān Allāh</i>), - sie empfinden, dass kein Mensch ihnen die Praxis der <i>ʿibādāt</i> aufzwingen kann, da sie es aus Liebe zu ihrem Gott verrichten, - sie verstehen, dass die Mädchen und Jungen im Rahmen der gottesdienstlichen |
|--|---|--|---|

⁷⁹² Der Gesandte Gottes (ṣ) sagte: „Der Islam wurde auf fünf Säulen aufgebaut: Der Islam ist, dass du bezeugst, dass kein Gott da ist außer Gott, und dass Muhammad der Gesandte Gottes ist, dass du das Gebet verrichtest, die zakāh gibst, im Ramadan fastest und zum Hause pilgerst, wenn du dazu imstande bist.“ Überliefert bei Buḥārī, Bd. 1/9, Kapitel „Imān“.

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - sie lernen dadurch, dass Gott uns (Menschen) nur gemäß unseren Taten ansieht, - sie kennen die Gebetszeiten auswendig und wissen, wie man die Gebetsrichtung bestimmen kann, - sie wissen, dass die Muslime in dem Monat Ramaḍān fasten müssen, - sie erfahren dadurch die Formen des religiösen Brauchtums und wissen, dass das Fasten besonders für die Stärkung der Gemeinschaft wichtig ist, - sie kennen die Bedeutung der Nacht der Bestimmung (<i>lailat al-qadr</i>) und lernen einige Bittgebete für diese Nacht auswendig, - sie sind dazu fähig, die zuvor gelernten Suren fehlerfrei zu rezitieren. | <p>Handlungen trotz der Trennung vor Gott gleich verpflichtet sind,</p> <ul style="list-style-type: none"> - sie können es nachvollziehen, dass die Trennung zwischen Mädchen und Jungen im Rahman der <i>ʿibādāt</i> nicht eine soziale Ausgrenzung der Frauen bedeutet, - durch die Ausübung der rituellen Gebetswaschung lernen sie auf die Reinheit eigener Kleidung, des eigenen Körpers und des Ortes zu achten, - sie wissen, dass ein/e Muslim/a nach dem Geschlechtsverkehr bzw. nach der monatlichen Periode bei Frauen die große Waschung „<i>ḡusl</i>“ vornehmen müssen, und lernen auch, wie sie es machen, - sie kennen die islamischen Vorschriften bei der Nutzung von Toiletten und können diese in anständiger Weise in die Praxis umsetzen, - sie nehmen wahr, dass Menschen zwar andere Arten der <i>ʿibādāt</i> befolgen, sie verdienen dennoch Respekt, Akzeptanz und Achtung, - sie sind motiviert, den Bedürftigen aus eigenem Besitz etwas zu geben und empfinden Mitleid mit ihnen, - sie sind davon überzeugt, dass die Armen Anspruch auf die <i>zakāh</i> haben, - sie kennen den Unterschied zwischen zwei Arten der <i>zakāh</i> (<i>zakāt al-māl wa-zakāt an-naḥs</i>), |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - sie kennen den Unterschied zwischen großer und kleiner Pilgerfahrt und erfahren anhand von Bildkarten ihre Handlungen und Vorzüglichkeit im Islam, - sie ziehen Lehren aus der Geschichte Ismā'īls und seinem Verhalten gegenüber seinem Vater und übertragen diese auf das eigene Leben, - sie erfahren von den Erleichterungsmöglichkeiten in der Praxis von <i>'ibādāt</i> (<i>tayammum</i>, Zusammenlegen von Gebetszeiten, Ausnahmen des Fastenbrechens etc.) - sie wissen, dass die Praxis von <i>'ibādāt</i> auf keinen Fall im Wege ihrer alltäglichen Lebensverpflichtungen stehen darf, - sie wissen, dass die <i>'ibādāt</i> nicht nur eine Praxis von Ritualen darstellt, sondern sie schafft stets eine Verbindung zu ihrem Schöpfer und überträgt einen positiven Effekt auf das alltägliche Leben, - sie erkennen den Sinn der Praxis von <i>'ibādāt</i> und empfinden den positiven Einfluss auf ihren Alltag und den Umgang mit anderen Menschen, - schließlich lernen sie die Korantexte, <i>Hadithe</i> und Bittgebete (<i>du'ā'</i>) auswendig und verwenden diese bei der Praxis von <i>'ibādāt</i>. |
|--|--|--|---|

(3) Lernbereich/islamische Ethik und Werte (aḥlāq wa-qiyam islāmiyya)

| 1. Kl. | 2. Kl. | 3. Kl. | 4. Kl. |
|---|--|--|--|
| <p><u>Lernthemen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - islamische Begrüßung (<i>as-salāmu ‘aleikum</i>). - <i>al-Basmala</i>. - Anstandsregeln beim Essen und Trinken und Körperhygiene. - Verantwortung gegenüber der Welt und Umwelt. - respektvoller Umgang mit anderen Menschen und Verbot von Verspottung. - respektvoller Umgang mit den Älteren. - Hadith über Essregeln.⁷⁹³ - Koranpassage (4:86). - Wiederholung der Korantexte und <i>Hadithe</i>. | <p><u>Lernthemen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Sauberkeit gehört zu den islamischen Vorschriften. - Anstandsregeln auf dem Weg (nachhaltige Sauberkeit und Ordnung von Straßen). - Umgang mit Menschen (Gerechtigkeit, Ehrlichkeit, Vertrauen, Respekt, Toleranz etc.) - wir sind nicht allein auf der Welt, sondern es gibt auch andere Geschöpfe! - Verantwortung gegenüber Mitmenschen, Tieren, Pflanzen und der Umwelt. - Lobpreisung (<i>tasbīḥ</i>), Dankbarkeit (<i>ḥamd</i>) gegenüber Gott. - die Geschichte über eine Milchverkäuferin „<i>bā’i’atu al-laban</i>“⁷⁹⁴. | <p><u>Lernthemen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - respektvoller Umgang mit den Erwachsenen und barmherziger Umgang mit den Jüngeren. - der Mensch hat den höchsten Stellenwert und seine Würde „<i>karāmah</i>“ ist unantastbar (Koran 95). - Nachbar- und Verwandtenrechte. - der Besuch von Kranken. - das Anvertraute „<i>al-amānah</i>“. - Rechte und Pflichten in der Familie. - das Streben nach dem Wissen ist eine Pflicht. - das Verbot von Lügen, Unterdrückung, Verleumdung, Verspottung etc. | <p><u>Lernthemen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - der Stellenwert der Familie im Islam. - die Frau und ihre Rolle in der Gesellschaft. - mein Verhalten gegenüber den Eltern und anderen Menschen (Luqmān, der Weise). - die Unterschiedlichkeit in der Schöpfung der Menschen ist für das Zusammenleben von Vorteil (Koran, 49:13). - Terrorismus und Gewalt stehen im Wege der Menschenrechte. - <i>ḥalāl</i>-Essen kann auch christlich oder jüdisch sein (Koran, 5:5). - ich nehme nichts, was mir nicht zusteht (Gewissenbildung). - Menschenrechte sind unantastbar, unabhängig von Herkunft, Religion, Geschlecht oder Hautfarbe. |

⁷⁹³ „Einmal saß ‘Umar b. Abī Qais mit dem Propheten (ṣ) beim Essen als er jung war. Er (‘Umar) begann an verschiedenen Seiten des Tellers zu essen. Der Gesandte Gottes (ṣ) sagte zu ihm: O mein Junge du sollst im Namen Gottes, mit rechter Hand und nur von dem, was vor dir steht, essen. Als ‘Umar das später erzählte, sagte er, das ist mein Essverhalten bis heute.“ Überliefert bei at-Tirmidī, Bd. 4/667.

⁷⁹⁴ „Es wird berichtet, dass eines Nachts der zweite Kalif ‘Umar ibn al-Ḥaṭṭāb am Haus einer armen Familie vorbei lief und eine Frau sagend hörte: „Tochter, misch Wasser in die Milch, damit wir mehr verkaufen können.“ Die Tochter antwortete: „Hat denn der Kalif nicht so ein Handeln verboten?“ Die Mutter erwiderte nur, dass Umar das nicht sehen kann. Die Tochter antwortete in ihrer Gottesfurcht: „Aber Mutter, wenn Umar uns nicht sehen kann, es gibt einen der uns sehen kann und das ist Gott.“ Umar hörte dies, ging nach Hause und versammelte seine Söhne, er sagte zu ihnen: „Meine Söhne wenn ihr eine rechtschaffene, gottesfürchtige Frau heiraten wollt, dann heiratet die Tochter der Milchverkäuferin.“ Seine Söhne waren jedoch alle verheiratet bis auf seinen Sohn ‘Āṣim, der ihn bat diese Frau heiraten zu dürfen. Die Tochter aus dieser Ehe hieß Laila bint ‘Āṣim, die die Erziehung von ‘Umar ibn ‘Abul‘azīz in Medina überwachte und ihn erzog.“ Vgl. <http://www.ahlalheeth.com/vb/showthread.php?t=201972> [Stand 11. Mai 2016].

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p><u>Kompetenzen/ Lernziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler/innen lernen die Ausdrucksform der islamischen Begrüßung und üben diese ein, - sie gewöhnen sich daran, vor jedem Tun <i>basmala</i> (im Namen Gottes, des Barmherzigen, des Gnädigen) auszusprechen, - sie lernen die Ess- und Trinkregeln und halten sich daran, - sie lernen, sich gepflegt zu halten und achten auf die Hygiene ihres Körpers, - sie achten auf die Sauberkeit des Platzes und des Weges, - sie entwickeln Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Umwelt, - sie bewahren Respekt vor anderen Mitmenschen, auch wenn sie anders sind, | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hadith</i> über Verhalten unterwegs.⁷⁹⁵ - Koranpassage (7:31). <p><u>Kompetenzen/ Lernziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler/innen achten auf die Sauberkeit des eigenen Körpers und des Platzes, - lernen anhand einer prophetischen Überlieferung die Ordnung und Sauberkeit auf dem Weg zu bewahren, - sie empfinden stets die Nähe Gottes, deshalb müssen sie anderen Menschen gegenüber ehrlich sein, - sie erwerben die Fähigkeit, mit anderen konstruktiv zu diskutieren und die Meinung der Anderen zu tolerieren, - sie kennen die Nachteile von Lügen, Unterdrückung, Verrat, Betrug etc. und lehnen solches Verhalten ab, - sie achten auf andere Geschöpfe und nehmen gleichzeitig wahr, dass sie | <ul style="list-style-type: none"> - Toleranz gegenüber anderen Religionsangehörigen. - Koransure 95 (<i>al-ʿAlaq</i>). - Koransure 95 (<i>at-Tīn</i>). - Koranpassage (4:36). - Koranpassage (49:11-12). - <i>Hadith</i> über den Wert von Wissen. - <i>Hadith</i> über die Bewahrung von <i>amānah</i>.⁷⁹⁶ <p><u>Kompetenzen/ Lernziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler/innen lernen, einen respektvollen Umgang mit den Älteren zu bewahren und sich hilfsbereit und barmherzig gegenüber den Jüngeren zu verhalten, - sie stehen den Nachbarn und Verwandten sowohl in guten als auch in schlechten Zeiten zur Seite, | <ul style="list-style-type: none"> - <i>amānah</i> (anvertrautes Gut), <i>ḥilāfah</i> (Stellvertretung) oder beides? - wir müssen die Welt mit anderen Geschöpfen teilen. - vorherige Erfahrungen und Vorwissen konkretisieren. - der durstige Hund. - Koranpassage (31:13-19) - Koranpassage (5:32) - Koranpassage (49:13) - Koranpassage (5:5) - <i>Hadith</i> über den durstigen Hund.⁷⁹⁷ <p><u>Kompetenzen/ Lernziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler/innen kennen anhand des koranischen Dialogs zwischen dem weisen Luqmān und seinem Sohn den Stellenwert der Familie und die Rechte ihrer Mitglieder, |
|--|--|--|---|

⁷⁹⁵ Er sagte ebenfalls: „Für die Beseitigung von üblen Dingen unterwegs erwirbt man eine gute Tat.“ Überliefert bei Buḥārī Bd. 10/114, Kapitel „al-maḏālīm“.

⁷⁹⁶ Der Gesandte Gottes (s) sagte: „Händige die anvertrauten Güter ihrem Eigentümer aus, der es dir anvertraute, und verrate nicht den, der dich verrät. Überliefert bei at-Tirmidī, Bd. 3/555, Kapitel „al-biyū“.

⁷⁹⁷ „Abū Huraira berichtete, daß der Gesandte Gottes (s) sagte: Während ein Mann unterwegs war, spürte er starken Durst. Er kletterte in einen Wasserbrunnen hinab und trank daraus. Als er wieder draußen war, sah er einen Hund, dessen Zunge heraushing und vor starkem Durst den Sand fraß. Der Mann sagte zu sich: Der Hund wurde vom starken Durst genauso befallen wie ich. Er füllte dann seinen Schuh mit Wasser, hielt diesen mit seinem Mund fest, kletterte hinauf und trankte den Hund damit. Da dankte ihm Allah dafür und vergab ihm (seine Sünden). Die Leute sagten: O Gesandter Gottes, erhalten wir auch einen Lohn (von Gott) wegen der Tiere? Der Prophet erwiderte: Wegen jedes Lebewesens gibt es Lohn!“ Überliefert bei Buḥārī, Libanon 2012, Bd. 2 /2363, S. 98.

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>- sie wiederholen die Korantexte und <i>Hadithe</i> und leiten wertorientiertes Handeln daraus.</p> | <p>Anspruch auf die Nutzung der Umweltressourcen haben,</p> <ul style="list-style-type: none"> - sie entwickeln eigenes Verantwortungsbewusstsein gegenüber Tieren, Pflanzen und der ganzen Umwelt, - sie lernen, anhand von ausgewählten Beispielen aus dem Alltag, jegliche Art von Umweltzerstörung etc. abzulehnen, - sie lernen einige Ausdrucksformen der Lobpreisung und Dankbarkeit gegenüber Gott auswendig und lernen, wie sie diese auf eigene Lebenssituationen übertragen, - sie sind dazu fähig, selbstständig Lehren aus der Geschichte über die Milchverkäuferin zu ziehen und auf das eigene Leben zu übertragen, - sie lernen die Korantexte und <i>Hadithe</i> auswendig und rezitieren diese fehlerfrei. | <ul style="list-style-type: none"> - sie kennen anhand von Anweisungen aus Koranpassagen sowie <i>Hadithen</i> die Vorzüglichkeit vom Krankenbesuch und zeigen dabei Initiative, - sie bewahren respektvollen Umgang mit anderen Menschen und schätzen die Würde des Andern hoch, - sie sind in der Lage, das Fehlverhalten (wie Verwendung von Schimpfwörter, Verrat) zu erkennen und es abzulehnen, - sie kennen die Rechte und Pflichten in der Familie, können diese nachvollziehen und sich demgemäß verhalten, - sie werden gefördert, ihr Wissen zu entwickeln, zu erweitern und daraus Lehren und Erfahrung für den Alltag zu ziehen, - sie können Fragen über andere Religionen stellen und mit anderen Religionsangehörigen über die eigene Religion sachlich zu diskutieren, - sie leiten die Vorzüglichkeit des Strebens nach dem Wissen aus dem Koran ab und sind dazu motiviert ihr eigenes Wissen zu erweitern und später zum Wohl der Gemeinschaft einzusetzen, - sie lernen die vorhandenen Koranpassagen und prophetischen Überlieferungen auswendig und nehmen die Vorbildlichkeit des Propheten in ihrem Umgang wahr. | <ul style="list-style-type: none"> - sie lernen anhand von gelernten theoretischen Ansätzen im IRU, wie sie sich in der Familie zu verhalten haben, - sie sind ihren Eltern gegenüber achtsam, gehorsam und respektvoll, - sie lernen mit ihren Eltern konstruktiv und in einer wertorientierter Weise über alltägliche Angelegenheiten zu diskutieren und sich bei ihnen Ratschläge zu holen, - sie sind gegenüber Nachbarn, Verwandten, jüngeren Geschwistern hilfsbereit, barmherzig und kooperativ, - sie kennen die Rechtsgrundlage von <i>ḥalāl</i>-Speisen, die im Koranvers (5:5) verankert sind (das Essen der Besitzer von Schrift „<i>ahl al-kitāb</i>“ ist den Muslimen erlaubt), - sie wissen, dass der Genuss von Fleischarten, die im Koran (5:3) in diesem Zusammenhang erwähnt sind, verboten ist, - sie erfahren anhand von Koranvers (49:13), dass die Menschen unterschiedlich erschaffen wurden, damit das Zusammenleben entstehen kann, - sie gehen davon aus, dass Gott stets präsent ist und nichts ohne seine Kenntnis geschieht, - sie nehmen immer Bezug auf ihr Gewissen bei der Beachtung der Menschenrechte, - sie können objektiven interreligiösen Dialog mit anderen Religionsangehörigen |
|--|---|---|--|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>führen und eigene Ansichten rational belegen,</p> <ul style="list-style-type: none"> - sie sind bereit, die anderen Mitmenschen, abgesehen von religiösen Weltanschauung, Herkunft, Geschlecht oder Hautfarbe zu akzeptieren und ihre Meinung zu tolerieren, - sie lehnen jegliche Art von Gewalt sowie Verletzung der Menschenrechte (wie Terrorismus, religiösen Faschismus, Extremismus, etc.) ab, - sie setzen das ihnen von Gott anvertraute Gut (Verstand bzw. Gewissen) stets für die Bewahrung und positive Entwicklung der göttlichen Aufgabe an die Menschen (Stellvertretung/ <i>hilāfah</i>) ein, - sie verstehen, dass sie als Menschen nicht allein auf der Welt leben, sondern es auch andere Geschöpfe gibt, die Anspruch auf Leben haben, - sie gehen davon aus, dass die ganze Schöpfung (Tiere, Pflanzen, Meere, Berge etc.) zum Wohl der Menschheit erschaffen wurde und wir deshalb mit ihnen nachhaltig umgehen und sie schützen müssen, - sie kennen einige Ausdrucksformen der Lobpreisung Gottes und zeigen große Dankbarkeit für die von Ihm bescherten Gaben, - sie entnehmen Lehren aus den Koran- und Prophetengeschichten und übertragen sie auf den Umgang mit anderen Geschöpfen bzw. mit der Umwelt, |
|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>- sie handeln in der Absicht, ein/e rechtschaffener/e Staatsbürger/in zu sein, unabhängig davon, in welchem gesellschaftlichen Kontext sie sich befinden,</p> <p>- sie können die Korantexte und Prophetenüberlieferungen fehlerfrei rezitieren.</p> |
|--|--|--|---|

(4) Lernbereich/prophetische Biographie und bedeutende Persönlichkeiten (sīra)

| 1. Kl. | 2. Kl. | 3. Kl. | 4. Kl. |
|---|--|---|--|
| <p><u>Lernthemen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Geburt und Tod des Propheten Muḥammad. - das Elefantenjahr anhand von Koransure (<i>al-Fīl</i> 105). - der Prophet als Waisenkind. - die Mutter und Stillmutter des Propheten (Āmina Bint Wahb und Ḥalīma as-Sa'diyya). - die Tätigkeiten des Propheten als Schäfer und Händler. - tugendhafte Charaktereigenschaften als Auszeichnung des Propheten (<i>al-Amīn</i>). - der Prophet als Vorbildfigur für unser Leben. | <p><u>Lernthemen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - wichtige Persönlichkeiten im Leben des Propheten. - die Kinder des Propheten Muḥammad. - Stammbaum des Propheten. - die Offenbarung in der Höhle (<i>Ḥirāʾ</i>). - die Begegnung mit dem Engel Ġibrīl. - die ersten Gläubigen (Ḥadiġa und ʿAlī b. Abī Ṭālib). - das Trauerjahr (<i>ʿām al-ḥuzn</i>) und der Schutz Gottes. - ʿAlī b. Abī Ṭālib und seine Aufopferungsbereitschaft. - Koranpassage (96:1-5). | <p><u>Lernthemen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die gesegnete Auswanderung (<i>al-Hiġrah al-mubārakah</i>). - die Verfolgung des Propheten durch seine Gegner und der Schutz Gottes (Koran 8:30). - ʿAlī b. Abī Ṭālib und seine Opferungsbereitschaft für den Schutz des Propheten. - Abū Bakr aṣ-Ṣidiq und die Begleitung des Propheten auf der Flucht aus Mekka. - die Höhle „<i>Taur</i>“ als Versteck von den Ungläubigen (Koran 9:40). - der Empfang der Medinenser (al-Muhāġirūn wa-l-Anṣār) für den Propheten und die Auswanderer aus Mekka. | <p><u>Lernthemen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lehren anhand von Feldzügen (<i>Ġazawāt</i>) des Propheten (Uḥud, Badr und, al-Ḥandaq). - Umgang des Propheten mit anderen Religionsangehörigen. - die vier rechtgeleiteten Kalifen (al-Ḥulafāʾ ar-Rāšidūn). - der gerechte Kalif (ʿUmar b. ʿAbdulʿazīz). - die Ehefrau des Propheten Ayūb, die geduldige. - die Mutter von Jesus (Maria). - die Frau des Propheten Muḥammad „Āʿiṣa“. |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Koransure 105 (<i>al-Fil</i>) <p><u>Kompetenzen/ Lernziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler/innen kennen das Geburts- und Todesdatum des Propheten, - sie sind in der Lage, die Geschichte von den Leuten des Elefanten mit dem König Abraha zu erzählen, zu hinterfragen und daraus Lehren für das eigene Leben zu ziehen, - sie lernen über die Kindheit des Propheten und versuchen daraus Zusammenhänge für ihr eigenes Leben herzustellen, - sie lernen die Mutter sowie Stillmutter des Propheten kennen, - sie begreifen, dass ein Mensch trotz schwieriger Lebensumstände erfolgreich sein kann, wenn er auf Gott vertraut und sich bemüht, - sie übertragen die schwierigen Situationen, welchen der Prophet als Kind ausgesetzt war, auf ihren alltäglichen Kontext und lernen dadurch Geduld zu haben und Probleme zu bewältigen, - sie können die Erzählungen auf das eigene Leben übertragen und dadurch Lösungswege in alltäglichen Situationen erkennen, - sie haben Respekt vor allen Berufen, weil der Prophet auch ganz gewöhnliche Berufe ausübte, | <ul style="list-style-type: none"> - Koransure 94 (<i>aš-Šarḥ</i>) <p><u>Kompetenzen/ Lernziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler/innen lernen die wichtigen Personen im Leben des Propheten kennen (ʿAbdulmuṭṭalib (Großvater), Ḥadiġa (erste Ehefrau) und Abū Ṭālib (Onkel), - sie sind in der Lage den Stammbaum des Propheten zu malen und seine Kinder namentlich zu benennen, - anhand der Koransure (96) lernen sie über die erste Begegnung mit der Offenbarung durch den Engel Ġibrīl in der Höhle Ḥirāʾ, - sie erkennen die wesentliche Rolle, die Ḥadiġa und ʿAlī b. Abī Ṭālib am Anfang der Offenbarung spielten und schätzen die Unterstützung von Angehörigen in ihrem eigenen Leben hoch, - sie erkennen den Beistand Gottes dem Propheten gegenüber nach dem Verlust von wichtigen Bezugspersonen, die ihm eine große Stütze im Leben waren, - sie übertragen die Dilemma-Situationen, die das Prophet im Trauerjahr erlebte, auf den heutigen Kontext und erwerben dadurch geduldigen Charakter und mehr Vertrauen an die göttliche Hilfe, - sie erkennen den hohen Stellenwert einer ehrlichen Freundschaft anhand der Freundschaftsbeziehung zwischen dem Propheten und ʿAlī b. Abī Ṭālib, | <ul style="list-style-type: none"> - eine neue Etappe der islamischen Geschichte in Medina. - die Frau des Propheten Ibrāhims „Hāġar“. - die Mutter Mūsas und die Frau von Pharao (Koran 66:11-12). - die Königin von Sabaʾ (Koran 27:22-43). - <i>ṭalaʿa al-badru ʿalaina</i>. - Koranpassage (8:30). - Koranpassage (9:40). - Koranpassage (59:9) <p><u>Kompetenzen/ Lernziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler/innen sind mit dem Anlass der <i>Hiġra</i> vertraut und wissen, dass damit die islamische Zeitrechnung beginnt, - sie können anhand von Koranvers (8:30) herausfinden, wie Gott den Propheten und seinen Freund Abū Bakr auf der Flucht schützte, - sie ziehen aus dieser Koranpassage Lehren und übertragen diese auf ihre Beziehungen zu Gott und den Freunden, - sie sind in der Lage, anderen Menschen in Dilemma-Situationen beizustehen, wie die beiden Gefährten ʿAlī b. Abī Ṭālib und Abū Bakr es taten, | <ul style="list-style-type: none"> - die Ehefrau vom Onkel (Abū Lahab) des Propheten. <p><u>Kompetenzen/ Lernziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schüler/innen kennen die Geschichten von den drei bekannten Feldzügen, - sie sind in der Lage, diese schwierigen Situationen auf das eigene Leben zu übertragen und lernen anhand des Verhaltens des Propheten, wie sie die schwierigen Zeiten in ihrem Leben bewältigen können, - sie können den Umgang des Propheten mit anderen Religionsangehörigen im Kriegs- und Friedensfall thematisieren und daraus beispielhafte Situationen aus dem Leben des Propheten für Toleranz, Akzeptanz und rechtschaffenen Umgang mit Menschen anderer Überzeugungen ableiten, - sie lernen anhand des Vorbildes des Propheten Muḥammad und den vier nachfolgenden Kalifen (Abū Bakr, ʿUmar, ʿUṭmān und ʿAlī) die Grundlagen des islamischen Verhaltens kennen, - sie erhalten einen Überblick über die Persönlichkeiten der vier Kalifen und nehmen sie als Vorbild in ihrem Leben wahr, - sie lernen den achten ummayyadischen Kalif (ʿUmar b. ʿAbdulʿazīz) kennen und erfahren von seinem Einsatz und seiner Gerechtigkeit zum Wohl der Gesellschaft, |
|---|--|--|---|

| | | | |
|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - sie sehen in dem Propheten einen ehrlichen Händler und treuen Menschen (<i>aṣ-ṣādiq al-amīn</i>) und versuchen ihn nachzuahmen, - sie wiederholen die Koransure (105) und sind in der Lage, das Ereignis im Hintergrund zu erzählen. | <ul style="list-style-type: none"> - sie lernen die Korantexte auswendig und sind in der Lage, daraus Werte (z. B. Geduld, Ehrlichkeit, starken Glauben etc.) für das eigene Leben herzuleiten. | <ul style="list-style-type: none"> - sie erkennen das Risiko in der Höhle „<i>Taur</i>“, wo der Prophet sich mit seinem Freund Abū Bakr versteckte, - sie sind in der Lage, aus dem Koran (9:40) herauszufinden, wie Gott den Gläubigen in ihren alltäglichen schwierigen Situationen hilft, - sie erkennen durch das Verhalten der Leute in Medina dem Propheten und den Begleitern gegenüber, wie wichtig ein solidarischer Umgang untereinander in solchen Situationen ist, - sie erwerben anhand dieser Vorbilder tugendhafte Charaktereigenschaften, wie Nächstenliebe, Opferungsbereitschaft, Toleranz, etc. und übertragen diese auf eigenes Leben, - sie sollen aus der prophetischen Auswanderung Lehren ziehen und verstehen, wie sehr eine Anpassungsbereitschaft von allen Seiten erforderlich ist, - sie erkennen anhand der Geschichte von Hāgar, wie eine Frau eine lebensbedrohliche Situation bewältigen und daraus ein gutes Beispiel des festen Glaubens ziehen kann, - sie lernen die Geschichte der Frau von Pharao kennen, erfahren ihre zentrale Rolle bei der Erziehung des Propheten Mūsa und leiten daraus Lehren für die Bewahrung des Glaubens an den einen Gott trotz der Gefahr, | <ul style="list-style-type: none"> - sie nehmen den Propheten und seine Gefährten als Vorbild für das eigene Leben und geben diese Erkenntnis an andere Schüler/innen weiter, - sie entwickeln durch solche vorbildhaften Beispiele ihre eigene islamische Identität und Selbstfindung, - sie lernen Frauen kennen, die ein großes Engagement und positive Haltung zum Wissenserwerb zeigten, - die Mädchen entwickeln ihr eigenes Selbstbewusstsein und erkennen anhand von oben genannten Frauenbeispielen, dass sie sich im Leben auf keinen Fall ausgrenzen lassen sollten, - die Mädchen erkennen, dass sie einen wesentlichen Beitrag im Leben leisten sollen, - sie werden anhand von Persönlichkeitsbeispielen erkennen, dass sowohl Frauen als auch Männer sich im Alltag engagieren müssen, und wie sehr der Einsatz und das positive Handeln beider Geschlechter für die Bewahrung von Werten einer modernen Gesellschaft von Bedeutung sind, - sie bilden sich anhand von Frauengeschichten sowie dem Umgang des Propheten mit Frauen und der Rolle der Frau im politischen Kontext ein eigenes Geschlechtskonzept. Sie schaffen sich im IRU ein Übungsfeld für eine kooperative Arbeitsform beider Geschlechter, |
|---|--|---|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - sie stellen fest, dass es im Islam viele Frauen gab, wie die Königin von Saba' und Frau von Pharao, die für selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Handeln vorbildlich sind, - sie lernen das bekannte Lied „<i>ṭala'a al-badru 'alaina</i>“ auswendig und singen es gemeinsam, - sie lernen die Korantexte auswendig. | <ul style="list-style-type: none"> - beide Geschlechter sollen anhand bekannter Frauen in der islamischen Geschichte mehr über die Rolle der Frau im sozialen Leben erfahren und diese in ihrem Umgang miteinander reflektieren, - sie werden dazu befähigt, die Lebenssituationen des Propheten und seiner Gefährten auf das eigene Leben zu übertragen und daraus vorbildhafte Lehren sowohl in den schlechten als auch in den guten Zeiten ihres Lebens zu ziehen, - sie entwickeln Liebe und Zuneigung zu der Person Muḥammads sowie zu seinen Gefährten im Allgemeinen, - sie erwerben anhand von positiven und negativen Erzählungen wertvolle Eigenschaften, die für das Zusammenleben eine zentrale Rolle spielen, wie z. B.: Geduld in den schweren Lebenszeiten bewahren, Entschlossenheit, Mut, Gerechtigkeit im Umgang mit den Anderen, Streben nach Wissen, die verwerflichen Tätigkeiten ablehnen, schlechte Angewohnheiten aufgeben, Wahrhaftigkeit und Treu schätzen etc. |
|--|--|--|---|

9 Literaturverzeichnis

- ‘Abdulqādir, Ḥālid: Fiqh al-aqalliyyāt al-muslima [Das Recht der muslimischen Minderheit]. Tripoli 1998.
- ‘Abdullāh, Aḥmad as-Saiyyid: Madā tamakkun ṭullāb kulliyyat at-tarbiya mina al-mafāhīm al-lāzima li-talāmīḍ at-ta‘līm al-‘ām [Inwiefern beherrschen die Studenten der Fakultät für Erziehungswissenschaft die für die Schüler in der öffentlichen Bildung benötigten Begriffe]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Asyūt/Ägypten 1988.
- ‘Abduddā’im, ‘Abdullāh: At-Tarbiya ‘abra at-tārīḥ, mina al-‘uṣūr al-qadīma ḥatta awā’il al-qarn al-‘iṣrīn [Die Erziehung innerhalb der Geschichte, von der Antike bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts]. Beirut 1984.
- ‘Abdulmawla, Maḥmūd: Kitāb ādāb al-mu‘allimīn li-Muḥammad bin saḥnūn [Das Buch für die Sitten der Lehrer]. 2. Aufl. Algerien 1981.
- Abu-Ihya, Sami: Religionsunterricht an den öffentlichen Knabenschulen des Königreiches Saudi-Arabien. Mainz 1981.
- Abū Zīna, ‘Aṭif Badr: Ārā’ al-ābā’ wa-l-mu‘allimīn wa-mudīrī al-ma‘āhid wa-ḥubarā’ at-tarbiya ḥawla ahdāf at-ta‘līm al-ibtidā’ī al-azharī [Die Meinungen der Eltern, Lehrer, Leiter der Institute und Pädagogen über die Bildungsziele in der azharitischen Grundschulbildung]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät der Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar, Kairo 1991.
- Abū ‘Arāyis, Naḡāḥ Ḥussain: Ru’yat al-mas’ūlīn ‘an at-ta‘līm al-azharī li-t-ta‘līm al-asāsī wa-imkānāt taḥbīqihi fī al-ma‘āhid al-azhariyya [Die Vision der Zuständigen über die azharitische Bildung zur Primärbildung und deren Einführungsmöglichkeiten in die azharitischen Institute]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar. Kairo 1984.
- Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen 2003.
- ‘Adulḡabbār, Abū al-Ḥasan: Al-Muḥīṭ bi-t-taklīf [Der Wissende von den Verpflichtungen]. Kairo 1965.
- Al-‘Alyān, Ḥamad Bakr: At-Tarbiya wa-t-ta‘līm fī ad-diwal al-islāmiyya ḥilāl al-qarn 14 mina at-tab‘iyya ila al-aṣāla [Erziehung und Bildung in den islamischen Ländern im vierzehnten Jahrhundert von der Abhängigkeit bis zur Ursprünglichkeit]. Kairo 1980.
- Al-Azharī, Abū Maṣṣūr Muḥammad Ibn Aḥmad: Tahḍīb al-luḡa [Verfeinerung der Sprache]. Kairo 1966.

- Alacacioğlu, Hasan: Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW. Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden. Bd. 10, Münster 1998.
- Al-'Albānī, Muḥammad Nāṣir ad-Dīn: Ṣaḥīḥ Sunan Ibn Māğa [Die authentische Sunna von Ibn Māğa]. Beirut 1988.
- Al-Barbarī, Muḥammad Saiyyid Aḥmad; al-'Arabāwī, Sāmī 'Abussamī': Al-Qānūn raqam 103 li-sanat 1961 bi-ša'n i'ādat tanẓīm al-azhar wa-l-hay'āt al-latī yašmaluhā [Das Gesetz Nr. 103 des Jahres 1961 bezüglich der Reorganisation von al-Azhar sowie der Einrichtungen, die ihm untergeordnet sind]. Kairo 2010.
- Albrecht, Sarah: Islamisches Minderheitsrecht, Yūsuf al-Qaraḍāwīs Konzept des fiqh al-aqallīyāt. Würzburg 2010.
- Al-Bustānī: Muḥīṭ al-muḥīṭ. Qāmūs muṭauwwal li-l-luğa al-'arabiyya [Das Umfassende des Allumfassenden, ein ausführliches Lexikon der arabischen Sprache]. Beirut 1977.
- Al-Buḥārī, Abū 'Abdullāh Muḥammad Ibn Ismā'īl Ibn Ibrāhīm Ibn al-Muğīra: Ṣaḥīḥ al-Buḥārī [Das Authentische von al- Buḥārī]. Libanon 2005.
- Al-Fiqqī, Ḥasan: At-Tārīḥ at-ṭaqāfī li-t-ta'lim fī miṣr [Die kulturelle Geschichte der Bildung in Ägypten]. Kairo 1971.
- Al-Ğaiyyār, Ibrāhīm Saiyyid: Tārīḥ at-ta'lim al-ḥadīṭ fī miṣr wa-ab'āduhu at-ṭaqāfiyya [Geschichte der modernen Bildung in Ägypten und ihre kulturellen Dimensionen]. Kairo 1972.
- Al-Ğazālī, Abū Ḥāmid: Iḥyā' 'ulūm ad-dīn [Wiederbelebung der Religionswissenschaften]. Kairo 1998.
- Al-Ğazālī, Abū Ḥāmid Muḥammad Ibn Muḥammad: Minhāğ al-'ābidīn [Disziplin der Diener]. Beirut 1989.
- Al-Ğazālī, Abū Ḥāmid Muḥammad Ibn Muḥammad: Al-Mustaṣfa min 'ilm uṣūl al-fiqh [Das Ausgewählte von der Fiqh-Wissenschaft]. Beirut 1997.
- Al-Ğazālī, Abū Ḥāmid: Ayyuha -l-walad al-muḥib [O mein geliebter Sohn] li-l-Imām al-Ğazālī. Wien 1838.
- Al-Ğazālī, Abū Ḥāmid Muḥammad Ibn Muḥammad: Tahāfut al-falāsifa, taḥqīq Sulaimān Dunyā [Einstürmen der Philosophen, editiert von Sulaimān Dunyā]. Kairo 1966.
- Al-Ğazālī, Muḥammad: Al-Maḥāwir al-ḥamsa li-l-qur'ān al-karīm [Die fünf Mittelpunkte des edlen Korans]. Kairo 2000.
- Al-Ğazālī, Muḥammad: 'Aqīdat al-muslim [Dogmatik eines Muslims]. Kairo 2003.
- Al-Ğazālī, Muḥammad: Ḥuluq al-muslim [Moral eines Muslims]. Kairo 1987.

- Al-Ġazālī, Muḥammad: Rakā'iz al-imān baina al-ʿaql wa-l-qalb [Säulen des Imans zwischen Verstand und Herz]. (Ohne Ort u. Jahr).
- Al-Ġazālī, Muḥammad: Kaifa nafham al-islām [Wie verstehen wir den Islam]. Kairo 2005.
- Al-Ġazālī, Muḥammad: Laisa min al-islām [Es gehört nicht zum Islam]. Kairo 1998.
- Al-Ḥālidī, Ṣalāḥ ʿAbdufattāḥ; al-ʿAlī, Ibrāhīm Muḥammad [Hrsg.]. Abī Ġaʿfar Muḥammad Ibn Ġarīr aṭ-Ṭabarī: Tafsīr aṭ-Ṭabarī [Die Koranexegese von aṭ-Ṭabarī]. Damaskus u. a. 1997.
- ʿAlī, Saʿīd Ismāʿīl (A): Al-Qurʾān ruʿya tarbawīyya [Der Koran ist eine erzieherische Vision]. Kairo 2007.
- ʿAlī, Saʿīd Ismāʿīl (B): Uṣūl at-tarbiya al-islāmiyya [Grundsätze der islamischen Erziehung]. Kairo 2007.
- Al-Maḥllī, Ġalāl ad-Dīn Muḥammad Ibn Aḥad; as-Siyūṭī, Ġalāl ad-Dīn ʿAbdurrahmān Ibn Abī Bakr: Tafsīr al-Ġalālīn [Koranexegese von Ġalālīn]. Beirut 2010.
- Al-Maḥalī, Ġalāl ad-Dīn Muḥammad Ibn Aḥmad; as-Suyūṭī, Ġalāl ad-Dīn ʿAbdurrahmān Ibn Abī Bakr: Tafsīr al-qurʾān al-ẓīm, bi-hāmiṣihi lubāb an-nuqūl fī asbāb an-nuzūl [Die Koranexegese mit seinem Seitenrand. Essenzen der Überlieferten über die Herabsendungsanlässe]. Kairo ca. 1924.
- Al-Qazwīnī, ʿAlāʾ ad-Dīn Muḥammad Maḥdī: Al-Fikr at-tarbawī ʿinda aš-šīʿa al-imāmiyya [Das erzieherische Denken bei den Imamiten]. Kuwait 1986.
- Al-Qurṭubī, Abū ʿAbullāh Muḥammad Ibn Aḥmad al-ʿAndalusī: Muḥtaṣar tafsīr al-Qurṭubī [Zusammenfassung der Koranexegese von al-Qurṭubī]. Damaskus u. Beirut 2006.
- Al-Qābisī, Abū al-Ḥasan Ibn ʿAlī Ibn Muḥammad Ibn Ḥalaf al-Maʿāfirī: Ar-Risāla al-mufaṣṣala li-aḥwāl al-mutaʿallimīn wa-aḥkāmī -l-muʿallimīn wa-l-mutaʿallimīn [Die ausführliche Botschaft für die Angelegenheiten der Lehrlinge sowie für die Vorschriften der Lehrer und Lehrlinge von al-Qābisī]. Übersetzt ins Französische und editiert von Ahmad Khaled. Tunis 1986.
- Al-Qurṭubī, Abū ʿAbdullāh Muḥammad Ibn Aḥmad al-Andalusī: Al-Ġāmiʿ li-aḥkām al-qurʾān al-karīm [Der Sammler der Normen des edlen Koran]. Beirut 1988.
- Al-Qābisī, Abū al-Ḥasan ʿAlī: Ar-Risāla al-mufaṣṣala li-aḥwāl al-mutaʿallimīn wa-aḥkām al-muʿallimīn wa al-mutaʿallimīn [Die ausführliche Botschaft für die Modalitäten der Lernenden und Bestimmungen von Lehrern und Lernenden]. Edition und Übersetzung in Fransözisch: Aḥmad Ḥālid. Tunesien 1986.
- Al-Qābisī, Abū al-Ḥasan Ibn ʿAlī Ibn Muḥammad Ibn Ḥalaf al-Maʿāfirī: Kitāb aḍ-ḍikr wa-d-duʿā [Das Buch des Gottesgedenkens und des Bittgebets]. (Ohne Ort u. Jahr).

- Al-Qābisī, Abū al-Ḥasan Ibn ‘Alī Ibn Muḥammad Ibn Ḥalaf al-Ma‘āfirī: Mulaḥḥaṣ al-muwatta’ [Zusammenfassung des muwatta’s]. Editiert und kommentiert von Muḥammad Ibn-‘Alawī Ibn ‘Abbās al-Mālikī al-Ḥasanī [Hrsg.]. Beirut 2010.
- Al-Qaraḍāwī, Yūsuf: Fiqh al-aqalliyyāt ‘inda aš-ṣaiḥ al-Qaraḍāwī [Das Minderheitsrecht bei Scheich al-Qaraḍāwī]. Katar 2007.
- Al-Qaraḍāwī, Yūsuf ‘Abdullāh: Erlaubtes und Verbotenes im Islam. Übersetzt 1969 von Ahmad von Denffer. München 1989.
- Al-Qaraḍāwī, Yūsuf ‘Abdullāh: Priorities of the Islamic Movement in the Coming Phase. Kairo 1990.
- Al-Qaraḍāwī, Yūsuf ‘Abdullāh: The Status of Women in Islam. (Ohne Ort) 1997.
- Al-‘Uṭaimīn, Muḥammad Ibn Ṣāliḥ: Muḍakkira ‘ala al-‘aqīda al-wāsiṭiyya, Ṣaiḥ al-islām Ibn Taimiyya [Eine Schrift über die gemäßigte Glaubenslehre von Ibn Taimiyya]. Saudi-Arabien 2012.
- Al-Wakīl, Ḥilmī Aḥmad: Taṭwīr al-manāhiḡ [Entwicklung von Curricula]. Kairo 1982.
- ‘Ammār, Maḥmūd al-Maṣrī Abū: Qaṣaṣ ar-rasūl li-l-aṭfāl [Erzählungen des Propheten für die Kinder]. Kairo 2010.
- ‘Ammār, Maḥmūd al-Maṣrī Abū: Aḥlāq ar-rasūl li-l-aṭfāl [Ethik des Propheten für die Kinder]. Kairo 2011.
- An-Nabawī, Abū al-Ḥasan ‘Alī al-Ḥisnī: Qaṣaṣ mina at-tārīḡ al-islāmī li-l-aṭfāl [Erzählungen aus der islamischen Geschichte für die Kinder]. Beirut 1992.
- Andresen, Sabine; Rita Casale; Thomas Gabriel; Rebekka Horlacher; Sabina Larcher Klee und Jürgen Oelkers (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel 2009.
- An-Nīsābūrī, Muslim Ibn al-Ḥaḡḡāḡ al-Quṣairī: Ṣaḥīḡ Muslim ma‘a šarḥihi [Die authentische Hadith-Sammlung von Muslim mit ihrer Auslegung]. Beirut 2008.
- Ar-Rāḡib al-Iṣfahānī, Abū al-Qāsim al-Ḥusain Ibn Muḥammad: Al-Mufradāt fī ḡarīb al-qur’ān [Die fremdartigen Vokabeln im Koran]. Kairo 1961.
- Ar-Rāzī, Abū Ḡa‘far Muḥammad Ibn Ya‘qūb Ibn Ishāq al-Kulīnī: Uṣūl al-kāfi [Grundsätze des Ausreichenden]. (Ohne Jahr) Tehran.
- As-Siḡistānī, Abū Dāwūd Sulaimān Ibn al-Aš‘aṭ al-Addī: Kitāb as-sunan [Buch der Traditionen]. Beirut 2004.
- Aš-Šāfi‘ī al-‘Asqalānī, al-Ḥāfiẓ Abū al-Faḍl Šihāb ad-Dīn Aḥmad Ibn ‘Alī Ibn Muḥammad Ibn Muḥammad Ibn Ḥaḡar: Faṭḥ al-bārī bi-šarḡ ṣaḥīḡ al-buḡārī [Eröffnung des Schöpfers mit der Erklärung von Buḡārī-Hadith-Sammlung]. Kairo 1911.

- Aš-Ša'rāwī, Muḥammad Mitwallī: Al-Isrā' wa-l-Mi'rāğ [Die Himmelfahrt und das Aufsteigen]. Kairo 2003.
- Aš-Ša'rāwī, Muḥammad Mitwallī: Asmā' Allāh al-ḥusnā [Die schönsten Namen Gottes]. Kairo 1993.
- Aš-Ša'rāwī, Muḥammad Mitwallī: Al-Ḥair w-š-Šarr [Das Gute und das Böse]. Kairo 1990.
- Aš-Ša'rāwī, Muḥammad Mitwallī: Tafsīr aš-Ša'rāwī, rāğa'ahu Aḥmad 'Umar Hāšim [Korankommentar von aš-Ša'rāwī, editiert von Aḥmad 'Umar Hāšim]. Kairo 1991.
- Aš-Šāwī, Muḥammad Wağīh Zakī; Muḥammad, 'Abdulqawī 'Abdulğani (A): At-Tarbiya al-islāmiyya [Die islamische Erziehung]. Kairo.
- Aš-Šāwī, Muḥammad Wağīh Zakī; Muḥammad, 'Abdulqawī 'Abdulğani (B): Al-Fikr at-tarbawī al-islāmī [Das islamische Erziehungsdenken]. Kairo (Ohne Jahr).
- As-Subkī, Taqī ad-Dīn: Fatāwa as-Subkī [Die Rechtsgutachten von as-Subkī]. Beirut ca. 768 n. H.
- As-Subkī, Taqī ad-Dīn: Al-I'tibār bi-baqā' al-ğanna wa-n-nār [Die Berücksichtigung bezüglich der Existenz von Paradies und Hölle]. Damaskus ca. 1247 n. H.
- As-Saiyyid, Raḍwān: Al-Imām Abū Ḥāmid al-Ġazālī, Kitāb qawā'id al-'aqā'id min iḥyā' 'ulūm ad-dīn [Der Imam Abū Ḥāmid al-Ġazālī, das Buch der Grundsätze der Glaubenslehren vom Hauptwerk „die Wiederbelebung der Religionswissenschaften“]. Kairo 1986.
- Atetall, Jersild: Psychology of Adolescence. New York Macmillan Publishing Co., 1981.
- 'Aṭiya, Muḥammad Muḥammad Sālim: „Taqwīm kutub at-tarbiya al-islamiyya fī aš-ṣufuf at-ṭalāṭa al-ūla mina -t-ta'līm al-asāsī [Bewertung des IRU in den ersten drei Schuljahren der Primärschulbildung]. Kairo 1990.
- At-Tarbiya: Eine Zeitschrift der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar. Ausgabe 22/1991.
- At-Tirmidī, Abū 'Isa Muḥammad Ibn 'Isa Ibn Saura: Sunan at-Tirmidī [Hadith-Sammlung von at-Tirmidī]. Homs 1967.
- 'Awad, Aḥmad 'Abdu: Taqwīm kutub at-tarbiya al-islāmiyya fī al-marḥala at-tānawiyya bi-miṣr fī dū' tabšīrihā at-tullāb bi-l-qaḍāiyā al-mu'āširah wa-ṭaḥṣīnihim mina at-tayyārāt al-fikriyya al-mutaṭirifah [Bewertung der Curricula des IRU an den Sekundarschulen Ägyptens im Lichte der zeitgenössischen Prozesse und der Schutz der Schüler vor den radikalen weltanschaulichen Strömungen]. Kafr aš-šaiḥ – Ägypten 1993.

- Ayubi, Nazih: Politischer Islam. Religion und Politik in der arabischen Welt. Freiburg im Breisgau 2002.
- Az-Ziriklī, Ḥair ad-Dīn: Al-Aʿlām: Qāmūs tarāğim li-ašhar ar-riğāl wa-n-nisā' min al-ʿarab wa-l-mustaʿribīn wa-l-mustašriqīn [Lexikon der Übersetzungen von Biographien der berühmtesten arabischen, arabisierten und orientalistischen Männern und Frauen]. Beirut 1986.
- Az-Zarnūğī, Burhān ad-Dīn: Taʿlīm al-mutaʿallim ṭarīq at-taʿallum, taḥqīq Marwān Qabbānī [Das Erlernen des Lehrlings den Weg des Lernens, editiert von Marwān Qabbānī]. Beirut 1981.
- Badr, Ḥilmī as-Saiyyid: Taqwīm manḥağ at-tarbiya ad-dīniyya al-islāmiyya li-ş-şaf at-tāsi' mina at-tʿlīm al-asāsī [Evaluation des Curriculums für den IRU in der neunten Schulklasse der Elementarbildung]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität az-Zaqāzīq/ Ägypten 1989.
- Bauer, Hans: Die Dogmatik al-Ġazālī's, nach dem II. Buche seines Hauptwerkes. Halle 1912.
- Behr, Harry: Curriculum Islamunterricht. Analyse von Lehrplanentwürfen für islamischen Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Beitrag zur Lehrplantheorie des Islamunterrichts im Kontext der praxeologischen Dimension islamisch-theologischen Denkens. Bayreuth 2005.
- Bosworth, Clifford Edmund (1928-2015) [Hrsg.]: The Encyclopedia of Islam. New Edition, Leiden (u. a.) 1960.
- Bruner, J. S.: The process of Education. New York 1960; Good, V. C.: Dictionary of Education. New York 1989.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, IMOVE (Hrsg.): Marktstudie Ägypten für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung. Bonn 2012.
- Collection UNESCO D'œuvres Représentatives, Série Arabe. Al-Ġazālī: Lettre Au Disciple (ayyuha al-walad). Traducion française Par: Toufic Sabbagh, Beyrouth 1959.
- Daḥīl, Muḥammad ʿAlī: Qaşaş al-qurʿān al-karīm [Erzählungen des edlen Korans]. Beirut 2003.
- Dammer, Karl-Heinz: Zur Integrationsfunktion von Erziehung und Bildung: Historisch-systematische Studie zu einem "blinden Fleck" der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Pädagogik. Hamburg 2008.
- Dardūr, Ilyās: Tarīḥ al-fiqh al-islāmī [Geschichte der islamischen Jurisprudenz]. Beirut 2010.
- Dawoud, Mohamed: Kindererziehung nach islamischen Verständnissen. Erziehungskonzepte im Islam bis zu zehnten Lebensjahr zwischen Theorie und Praxis. München 2010.

- Dempsey, John V.; and Others: The Concept Matrix as a Cognitive Strategy: An Interpretive Inquiry into Concept Training. Albania, Erik 1990.
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Übersetzt von Erich Hylla. Weinheim und Basel 1993.
- Die Glaubenslehre des 'Imam Al-Tahawi. Darlegung der Glaubensgrundsätze der ahl al-Sunna wal-jamā'a, Al-'AQĪDA AL-ṬAḤĀWIYYA. Hellenthal 2006.
- Dziri, Amir: Sira, Einführung in die Prophetenbiographie. Freiburg 2014.
- Ednan, Aslan: Islamische Erziehung in Europa – Islamic education in Europe. Wien; Köln; Weimar: Böhlau 2009.
- Fahimah, Ulfat: Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott: eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag für die Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts. Paderborn 2017.
- Farağ, Maḥmūd 'Abdū Aḥmad; Ibrāhīm, Muṣṭafā 'Abullāh: Al-Mafāhīm ad-dīniyya al-islāmiyya wa-'usus takwīniḥā [Die religiösen islamischen Begriffe und die Grundlagen ihrer Bildung]. Jedda 2011.
- Farağ, Maḥmūd 'Abdū Aḥmad; Yūnis, Fathī 'Alī; Ibrāhīm, Muṣṭafā 'Abullāh: At-Tarbiya ad-dīniyya al-islāmiyya baina al-aṣāla wa-l-mu'āṣara [Islamischer Religionsunterricht zwischen Ursprünglichkeit und Gegenwart]. Kairo 1999.
- Fāyid, 'Abdussalām Ibrāhīm: Taṭwīr at-ta'lim al-ibtidā'ī al-azharī fī miṣr (1908-1974) [Die Entwicklung der azharitischen Grundschulbildung in Ägypten (1908-1974)]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar. Kairo 1976.
- Gagne, N. H. L.: The Education of Learning. New York 1963.
- Ġazāla, Ša'bān 'Abdulqādir: Al-Mahārāt al-asāsiyya li-l-luġa al-'arabiyya lada talāmīd al-marḥala al-ibtidā'iyya bi-l-azhar [Die grundlegenden Kompetenzen der arabischen Sprache bei den Schülern an den Grundschulen von al-Azhar]. Kairo 1991.
- Gudrun, Krämer: Geschichte des Islam. München 2005.
- Gramlich, Richard: Muḥammad al-Ġazzālīs kleine islamische Fundamentaldogmatik. Freiburg i. Br. 2008.
- Groothoff, Hans-Hermann/Stallmann, Martin: Neues Pädagogisches Lexikon. Stuttgart 1971.
- Gülen, M. Fethullah: Die Grundlagen des islamischen Glaubens: Verständnis und Glaube. Izmir 1998.
- Ḥarbī, Muḥammad Ḥairī; Miḥriz, Zainab Maḥmūd: Niẓām at-ta'lim fī al-ġumhūriyya al-'arabiyya al-muttaḥida [Das Bildungssystem in der Arabischen Vereinigten Republik], Kairo 1961.

- Halm, Heinz (Hrsg.): Geschichte der arabischen Welt. München 2004.
- Halm, Heinz: Die Araber von der vorislamischen Zeit bis zur Gegenwart. München 2004.
- Ḥamrūš, ‘Abdulmağīd Sulaimān: Birnāmağ mutakāmil fī at-tarbiya al-islāmiyya li-tullāb al-marḥala al-i‘dādiyya wa-aṭarahu ‘ala at-taḥṣīl wa-l-ittiğāh [Ein ausführliches Programm eines IRU für die Schüler der weiterführenden Schulphase und sein Einfluss auf ihren Wissenserwerb und ihre Einstellung zum Lehrstoff] Kairo 1989.
- Hess-Maier, Dorothee: Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – praktische Perspektiven. Hrsg. v. Albert Biesinger; Hans- Jürgen Kerner; Gunther Klosinski; Friedrich Schweitzer. Weinheim und Basel 2005.
- Holsti, O. R.: Content analysis for the social sciences and humanities. New York 1994.
- Hulsman, Cornelis; Serôdio, Diana: Die ägyptische Verfassung von 2014 – eine Einordnung, 84 Seiten (Menschenrechte, 61). Aachen 2016.
- Ḥussain, Ṭāhā: Al-‘Ayyām [Die Tage]. Kairo 1954.
- Ḥusain, Ṭāhā: Fī aš-ši‘r al-ğāhili [Über die Dichtung in der Zeit der Unwissenheit]. Kairo 1926.
- Ḥusain, Ṭāhā: Al-Wa‘du al-ḥaq [Die rechte Versprechung]. Kairo (Ohne Jahr).
- Ḥusain, Ṭāhā: Mustaqbal at-tqāfa fī miṣr [Zukunft der Kultur in Ägypten]. Kairo 1944.
- Hyde, Georgie D. M.: Education in Modern Egypt. Ideals and Realities. London (u. a.) 1978.
- Ibn Māğā, al-Ḥāfiẓ Abī ‘Abdullāh Muḥammad Ibn Yazīd al-Qazwīnī: Sunan Ibn Māğā [Die Hadith-Sammlung von Ibn Māğā]. Beirut 1998.
- Ibn al-Anbārī, Muḥammad Ibn al-Qāsim Ibn Muḥammad: Al-Amṭāl [Die Sprichwörter]. (Ohne Jahr u. Ort).
- Ibn Qudāma, Muwaffaq ad-Dīn Abū Muḥammad ‘Abdullāh Ibn Aḥmad: Al-Fawā’id [Die Nutzen]. (Ohne Jahr u. Ort).
- Ibn Qudāma, Muwaffaq ad-Dīn Abū Muḥammad ‘Abdullāh Ibn Aḥmad: Al-Kāfi fī fiqh al-imām Aḥmad Ibn Ḥanbal [Das Ausreichende in Fiqh des Imams Aḥmad Ibn Ḥanbal]. Beirut 2001.
- Ibn Qudāma, Muwaffaq ad-Dīn Abū Muḥammad ‘Abdullāh Ibn Aḥmad: Al-Muğnī [Das Reichende]. Beirut 1973.
- Ibn Qudāma, Muwaffaq ad-Dīn Abū Muḥammad ‘Abdullāh Ibn Aḥmad: Muḥtaṣar minhāğ al-qāṣidīn [Zusammenfassung der Methodik von den Zwecksuchenden]. Damaskus 1961.

- Ibn Manẓūr, Muḥammad Ibn Mukarram: Lisān al-‘arab al-muḥīṭ [Das umfassende Sprachlexikon der Araber]. Beirut 1988.
- Ibn al-Anbārī, Muḥammad Ibn al-Qāsim Ibn Muḥammad: Al-Maqṣūr wa-l-mamdūd [Das Gekürzte und Langgezogene]. Beirut 1998.
- Ibn Fāris, Abū al-Ḥusain Aḥmad (A): Mu‘ğam maqāyīs al-luġa [Lexikon der Maßstäbe der Sprache]. Kairo 1951.
- Ibn Fāris, Abū al-Ḥusain Aḥmad (B): Muğmal al-luġa [Die Gesamtheit der Sprache]. Beirut 1986.
- Ibn Miskawaih, Abū ‘Alī al-Ḥāzin: Kitāb Tahḍīb al-aḥlāq [Das Buch für die Verfeinerung der Moral]. Beirut 1909.
- Ibn Sīnā, Abū ‘Alī Ibn al-Ḥusain Ibn ‘Abdullāh: Kitāb as-siyāsa [Das Buch der Politik]. Syrien 2007.
- Ibn Sīnā, Abū ‘Alī Ibn al-Ḥusain Ibn ‘Abdullāh: Kitāb al-qānūn fī aṭ-ṭib [Das Gesetzbuch in der Medizin]. Beirut 1999.
- Ibn Sīnā, Abū ‘Alī Ibn al-Ḥusain Ibn ‘Abdullāh: Muḥṭṣar iqlīdis [Das Kompendium von Euklid]. (Ohne Ort u. Jahr).
- Ibn Sīnā, Abū ‘Alī Ibn al-Ḥusain Ibn ‘Abdullāh: Maqāla fī al-mūsīqa [Ein Artikel über die Musik]. (Ohne Ort u. Jahr).
- Ibn Sīnā, Abū ‘Alī Ibn al-Ḥusain Ibn ‘Abdullāh: Risāla fī al-faḍā’ [Eine Schrift über den Weltraum]. (Ohne Jahr u. Ort).
- Ibn Sīnā, Abū ‘Alī Ibn al-Ḥusain Ibn ‘Abdullāh: Risāla fī an-nabāt wa-l-ḥayawān [Eine Schrift über die Pflanzen und Tiere]. Beirut 1908.
- Ibn Ḥaldūn, ‘Abdurrahmān Ibn Muḥammad: Muqaddimat Ibn Ḥaldūn [Die Einleitung von Ibn Ḥaldūn]. Ägypten Ca. 1910.
- Ibn al-Fāriḍ, ‘Umar Ibn ‘Alī; Qumair, Yūḥannā [Hrsg.]: Muqaddimāt fī at-taṣawwuf [Einführungen in die Mystik]. Beirut 1955.
- Ibn Qarnās: Al-Ḥadīṭ wa-l-qur’ān [Der Hadīth und der Koran]. Köln 2008.
- Ibn al-Anbārī, Muḥammad Ibn al-Qāsim Ibn Muḥammad: Ġarīb al-ḥadīṭ [Das Fremdartige des Geredes]. Bagdad 1977.
- Ibn Saḥnūn, Muḥammad: Kitāb ‘ādab al-mu‘allimīn [Das Buch der Ethik der Lehrer]. Editiert von Ḥasan Ḥusnī ‘Abdulwahrāb. Tunis 1972.
- ‘Ilwān, ‘Abdullāh Nāṣiḥ: Tarbiyat al-awlād fī al-islām [Kindererziehung im Islam]. Kairo 2007.

- Imām al-‘Alūġī: Kašf al-ḥafā’ [Aufdecken des Verborgenen]. (Ohne Ort u. Jahr).
- Kaddor, Lamyā; Behr, Harun (Hrsg.): Islamische Erziehungs- und Bildungslehre. Berlin; Münster 2008.
- Khoury, Adel Theodor: Der Ḥadīth: Urkunde der islamischen Tradition. Darmstadt 2008.
- Khorchide, Mouhanad: Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft: Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen. Wiesbaden 2009.
- Koller, Hans-Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 2004.
- Krawietz, Birgit: Die Ḥurma. Schariatrechtlicher Schutz vor Eingriffen in die körperliche Unversehrtheit nach arabischen Fatwas des 20. Jahrhunderts. Berlin 1991.
- Labīb, Ruṣḍī u.a.: Nimuw al-mafāḥīm al-‘ilmiyya [Entwicklung der Wissensbegriffe]. Kairo 1974.
- Labīb, Ruṣḍī u. a.: Al-Manḥaġ manẓūma li-muḥṭawa at-ta‘līm [Das Curriculum ist ein System des Bildungsinhalts]. Kairo 1984.
- Maġma‘ al-luġa al-‘arabiyya: Mu‘ġam alfāẓ al-qur’ān al-karīm [Lexikon der Begriffe des edlen Korans]. Kairo 1970.
- Marschke, Britta: Religionsunterricht und interkulturelle Erziehung. Situation und Perspektiven für Kinder und Jugendliche aus türkischen Migrantenfamilien, Berlin 2002.
- Ma‘rifa, Muḥammad Hādī: At-Tamhīd fī ‘ulūm al-qur’ān [Einleitung in die Koranwissenschaften]. (Tārīḥ al-qur’ān/Geschichte des Korans), Tehran 2009.
- Mas‘ūd, Ġubrān: Ar-Rā‘id: Mu‘ġam laġawī ‘aṣrī [der Vorreiter: Ein sprachliches aktuelles Lexikon]. Beirut 1964.
- Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik. Neukirchner 2001.
- Miṭāwī, Ibrāhīm ‘Iṣmat: Uṣūl at-tarbiya [Grundzüge der Erziehung]. 7. Aufl., Kairo 1995.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Sekundarstufe I. Islamkunde in deutscher Sprache. Klasse 5 bis 10. Lehrplan. Schule in NRW Nr. 5019. Düsseldorf 2009.
- Muḥammad, Muḥammad ‘Abdulḥamīd: Dirāsāt ba‘ḍ muškilāt at-ta‘līm al-ibtidā‘ī al-azharī wa-aṭariḥā ‘ala kafā’atihi ad-dāḥiliyya [Untersuchung einiger Probleme der azharitischen Grundschulbildung und ihr Einfluss auf deren innere Qualität].

Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar, Kairo 1982.

- Muḡniyya, Muḡammad Ġawād: Al-Fiqh ‘ala al-maḡāhib al-ḡamsa [Die Jurisprudenz (fiqh) anhand der fünf Rechtschulen]. Beirut 1960.
- Muṣṭafa, Ibrāhīm; az-Zaiyyāt, Aḡmad Ḥasan u.a. [Hrsg.]: Al-Mu‘ḡam al-wasīṭ [Das vermittelnde Lexikon]. Kairo 1960.
- Nagel, Tilman: Das islamische Recht. Eine Einführung. Dransfeld 2001.
- Nathanson, Roby: Länderbericht Ägypten, Nr. 318, Düsseldorf März 2016.
- Naššāba, Hišām: At-Turāt at-tarbawī al-islāmī fī ḡams maḡtūtāt [Das islamisch erzieherische Erbe in fünf Schriften]. Beirut 1988.
- Nohl, Arnd-Michael; Pusch, Barbara (Hrsg.): Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte. Würzburg 2011.
- Nöldeke, Theodor: Geschichte des Qorāns. Hildesheim 1961.
- Ourghi, Abdel-Hakim: Einführung in die Islamische Religionspädagogik. Ostfildern 2017.
- Paret, Rudi: Der Koran. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer, 1971.
- Paret, Rudi: Der Koran. 12. Auflage, Stuttgart 2014.
- Pawelka, Peter: Herrschaft und Entwicklung im Nahen Osten Ägypten. Heidelberg 1985.
- Pink, Johanna: Geschichte Ägyptens von der Spätantike bis zur Gegenwart. München 2014.
- Qāsim, ‘Abdulḡakīm: Al-Aydiyūlūḡiyya wa-t-tarbiya baina al-masīḡiyya wa-l-islām [Die Ideologie und Erziehung zwischen Christentum und Islam]. Kairo 1986.
- Qism al-idāra wa-t-taḡtīṭ wa-d-dirāsāt al-muqārīna, kulliyyat at-tarbiya, ḡāmi‘at al-Azhar: Tārīḡ at-tarbiya wa-nizām at-ta‘līm [Abteilung für Bildungsplanung, Verwaltung und vergleichende Studien, Fakultät der Erziehungswissenschaft der al-Azhar-Universität: Geschichte der Bildung und des Bildungswesens]. (Ohne Jahr u. Ort).
- Quṭb, Muḡammad: Manḡaḡ at-tarbiya al-islāmiyya [Konzept der islamischen Kindererziehung]. Kairo 2007.
- Quṭb, Muḡammad: Al-Mustaṣriqūn wa al-islām [Die Orientalisten und der Islam]. Kairo 1999.
- Quṭb, Muḡammad: Manḡaḡ at-tarbiya al-islāmiyya [Konzept der islamischen Kindererziehung]. Kairo 2007.

- Quṭb, Muḥammad: Durūs tarbawīyya min al-qurʾān [Erzieherische Lehren aus dem Koran]. Kairo 2007.
- Quṭb, Muḥammad: Ġāhiliyat al-qarn al-ʿiṣrīn [Unwissenheit des 20. Jahrhunderts]. Kairo 2014.
- Raack, Wolfgang: Recht der religiösen Kindererziehung. Unser Kind und seine Religion. München 2003.
- Raġab, Muṣṭafa: Al-ʿIġāz at-tarbawī fī as-sunna an-nabawīyya [Der erzieherische Wundercharakter in der Tradition des Propheten]. Alexandria 2008.
- Rainer, Möller; Mouhanad Khorchide: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: von der Didaktik zur Praxis: Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive. Münster 2014.
- Reichmuth, Stefan; Bodenstein, Mark; Kiefer, Michael; Vāth, Birgit: Staatlicher Islamunterricht in Deutschland. Berlin 2006.
- Riḍā, Muḥammad Rašīd: Tafsīr al-qurʾān al-ḥakīm [Die Exegese des weisen Koran, die Erklärung in al-manār]. Kairo 1980.
- Rohe, Mathias: Das islamische Recht. Geschichte und Gegenwart. München 2011.
- Roald, Anne Sofie: Tarbiya: Education and Politics in Islamic Movements in Jordan and Malaysia. Lund University. Departement of History and Religions. Dissertation. Stockholm 1994.
- Riegel, Ulrich: Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde. Stuttgart 2014.
- Sābiq, as-Saiyyid: Fiqh as-sunna [Die Jurisprudenz (fiqh) der Sunna]. Beirut 1987.
- Schröter, Jörg Imran: Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg. Freiburg 2015.
- Schröder, Bernd, Behr, Harry Harun, u. a. (Hrsg.): Buchstabe und Geist: vom Umgang mit Tora, Bibel und Koran im Religionsunterricht. Berlin 2017.
- Schweizer, Karoline: Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen nach dem Beiratsmodell in Nordrhein-Westfalen. Köln 2016.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Die deutschen Bischöfe 80: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn 2005.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Die deutschen Bischöfe 85: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe. Bonn 2006.

- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Die deutschen Bischöfe, Kommission für Erziehung und Schule 11: Zum Religionsunterricht an Sonderschulen. Bonn 1992.
- Šihāta, Zain Muḥammad: Al-Mafāhīm ad-dīniyya al-lāzima li-talāmīḍ at-taʿlīm al-asāsī wa-taqwīm al-manāhiḡ al-hāliya fī ḍawʿihā [Die erforderlichen religiösen Begriffe für die Schüler der Primärschulphase und die Bewertung des aktuellen Lehrstoffes im Lichte dieser Begriffe]. Al-Minya/Ägypten 1985.
- Solgun-Kaps, Gül (Hrsg.): Islam - Didaktik für die Grundschule. Berlin 2014.
- Sulṭān, Maḥmūd as-Saiyyid: Biḥūt fī at-tarbiya al-islāmiyya [Forschungen im IRU - Wesen]. Kairo 1979.
- Stieglecker, Hermann: Die Glaubenslehre des Islam. Paderborn [u.a.]: Schöningh.
- Sulaimān, Munīr ʿAṭallāh: Tārīḡ wa-niẓām at-taʿlīm fī ġumhūriyyat miṣr al-ʿarabiyya [Geschichte und Bildungssystem in der Arabischen Republik Ägypten]. Kairo 1972.
- Ṭaḥṭāwī, Sayyid Aḥmad: Al-Qiyam at-tarbawiyya fī al-qaṣaṣ al-qurʿānī [Die erzieherischen Werte in den koranischen Erzählungen]. Kairo 1996.
- Tawfiq, Ḥasanīn: Dirāsa taḥlīliyya li-muqarrarāt at-tarbiya ad-dīniyya ḥilāl marḥalatai at-taʿlīm al-asāsī (ibtidāʿī wa-iʿdādī) wa-t-taʿlīm at-ṭānawī [Analytische Untersuchung der Curricula des Religionsunterrichts in den beiden Primärschulphasen (Grund- und Mittelphase) und der Sekundarschulphase]. Kairo 1993.
- Tibi, Bassam: Die islamische Herausforderung: Religion und Politik im Europa des 21. Jahrhunderts. Darmstadt 2007.
- Ucar, Bülent; Bergmann, Danja (Hg.): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele. Osnabrück 2010.
- Ulfat, Fahimah: Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott: eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts. Paderborn 2017.
- ʿUwais, ʿAbdulḥalīm: Mausūʿat al-fiqh al-islāmī al-muʿāṣir [Enzyklopädie des islamischen und zeitgenössischen Fiqhs]. Bd. 2, al-Manṣūra (Ägypten) 2005.
- Uygun-Altunbas, Ayse: Konzepte islamischer Religionspädagogik anhand von Experteninterviews: Eine qualitativ-empirische Untersuchung. München 2008.
- Wehr, Hans: Arabisches Wörterbuch für die Schriftsprache der Gegenwart. Arabisch-Deutsch. Wiesbaden 1985.
- Wensinck, Arent: The Muslim Creed: its Genesis and Historical Development. London 1965.

- Wenzel-Teuber, Wendelin: Islamische Ethik und Moderne Gesellschaft im Islamismus von Yusuf al-Qaradawi, Hamburg 2005.
- Wild, Stefan: Mensch, Prophet und Gott im Koran. Muslimische Exegeten des 20. Jahrhunderts und das Menschenbild der Moderne. Münster 2001.
- Wippel, Steffen: Islamische Wirtschafts- und Wohlfahrtseinrichtungen in Ägypten zwischen Markt und Moral. Münster 1997.
- Yada, Sevinç: Zum Vergleich der Erziehungsmilieus deutscher und türkischer Familien und ihrer Bedeutung für die Schule, Stuttgart 2005.
- Yūnis, Fathī ‘Alī; Farağ, Maḥmūd ‘Abdū; Ibrāhīm, Muṣṭafā ‘Abullāh: At-Tarbiya ad-dīniyya al-islāmiyya baina al-aṣāla wa-l-mu‘āṣara [Islamische religiöse Erziehung zwischen Ursprünglichkeit und Gegenwart]. Kairo 1999.
- Yūnis, Fathī ‘Alī; an-Nāqa, Maḥmūd Kāmil: Asāsiyyāt ta‘līm al-luġa al-‘arabiyya [Grundzüge des Lernens der arabischen Sprache]. Kairo 1977.
- Zammit, Martin R.: A Comparative Lexical Study of Qur’ānic Arabic. Leiden, u. a. 2002.
- Zentralkomitee der deutschen Katholiken: Islamischer Religionsunterricht als Chance für Integration und Dialog: 3. November 2008 [Zentralkomitee der deutschen Katholiken (ZdK), Generalsekretariat]. Bonn 2008.
- Ziebertz, Hans-Georg, u. a.: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Hrsg. v. Georg Hilger; Stephan Leimgruber. 1. Aufl. München: Kösel 2001.
- Ziebertz, Hans-Georg, u. a.: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Hrsg. v. Georg Hilger; Stephan Leimgruber. 4. Auflage, München 2010.

Internetquellen:

- <http://www.albadronline.com/?p=4060>
- <http://library.islamweb.net/newlibrary/showalam.php?ids=12590>
- <http://shamela.ws/index.php/author/892>
- http://www.ikhwanwiki.com/index.php?title=محمد_الغزالي
- <http://www.ashefaa.com/play-16362.html>
- <http://www.altafsir.com/Tafasir.asp?tMadhNo=0&tTafsirNo=76&tSoraNo=49&tAyahNo=13&tDisplay=yes&UserProfile=0&LanguageId=1>
- https://en.wikipedia.org/wiki/Syed_Muhammad_Naquib_al-Attas
- <http://www.kant-gesellschaft.de/>

- <http://dewey.pragmatism.org/>
- <http://www.dieterwunderlich.de/Cicero.htm>
- <http://www.zeno.org/Eisler-1912/A/Lactantius,+Lucius+Caecilius+Firmianus>
- <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Thomas+von+Aquin/Biographie>
- <http://hirr.hartsem.edu/ency/yinger.htm>
- <http://agso.uni-graz.at/lexikon/klassiker/durkheim/12bio.htm>
- <https://www.dhm.de/lemo/biografie/max-weber>
- <http://www.uni-tuebingen.de/fakultaeten/katholisch-theologische-fakultaet/lehrstuehle/31741/lehrstuhlgeschichte/johann-baptist-hirscher.html>
- http://www.einstein-website.de/biographien/fichte_inhalt.html
- <http://www.textlog.de/sigmund-freud.html>
- <http://www.dbk.de/>
- http://www.dieterwunderlich.de/Jean_Jacques_Rousseau.htm
- <http://www.dbk.de/presse/details/?presseid=37>
- <http://dibb.de/sokrates-philosophie.php>
- <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Platon/Biographie>
- <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Aristoteles/Biographie?hl=aristoteles+biographie>
- <http://www.qaradawi.net/>
- <http://lawyers.egyptcareers.info/blog/?p=35>
- <http://www.sis.gov.eg/Newvr/dostorpdf/1956.pdf>
- <http://nasser.bibalex.org/common/pictureso1-%20sira.htm>
- <http://www.nmisr.com/vb/showthread.php?t=342221>
- <http://lawyers.egyptcareers.info/blog/?p=49>
- <https://archive.org/details/130-1961>
- <http://azhar-ali.com/en/>
- <http://www.iiit.org/>

- <http://www.isesco.org.ma/index.php?lang=en>
- <http://en.unesco.org/>
- <http://www.minshawi.com/node/699>
- <http://drasat.info/الرسائل-الجامعية-في-جامعة-الأزهر-في-مصر/>
- <http://www.startimes.com/?t=1709632>
- <http://www.altafsir.com/Tafasir.asp?tMadhNo=0&tTafsirNo=76&tSoraNo=51&tAyahNo=56&tDisplay=yes&UserProfile=0&LanguageId=1>
- <http://www.altafsir.com/Tafasir.asp?tMadhNo=0&tTafsirNo=76&tSoraNo=51&tAyahNo=56&tDisplay=yes&Page=2&Size=1&LanguageId=1>
- <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Documents/StateReport/srf-saudi-arabia-2-ar.pdf>
- <http://www.ahlalhdeeth.com/vb/showthread.php?t=201972>
- http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethik-Unterricht.pdf
- <http://www.abdel-halim.org/>
- <http://www.islamist-movements.com/34885>
- http://www.daralolom.com/2013/11/blog-post_7209.html
- <http://sadat.bibalex.org/>
- <http://www.aljazeera.net/portal>
- http://www.masrawy.com/News/News_Egypt/details/2017/4/21/1064794

10 Anhang

10.1 Textübersetzung:

**Ein vorgeschlagenes Curriculum für den islamischen Religionsunterricht an den
azharitischen Grundschulen und sein Einfluss auf die Entwicklung der religiösen
Begriffe bei den Lernenden sowie auf ihre Einstellung zum Lernstoff**

Eine Dissertation um die Erlangung der Doktorwürde an der Fakultät für Philosophie und
Erziehungswissenschaft im Fach „Curricula und Lehrmethoden“

von Maḥmūd ‘Abdū Aḥmad Farāğ

Erstes Kapitel

Einführung

Das Gesetz Nr. 103 vom Jahr 1961, das sich mit der Bildung in al-Azhar im Allgemeinen befasst, lautet: *„Der Hauptgrund für die Entstehung von al-Azhar ist die Aufbewahrung, das Studieren, die Aufklärung und Ausbreitung des islamischen Erbes unter den muslimischen Völkern. Al-Azhar zielt auf die Aufklärung über die islamische Religion und deren Einfluss auf die Entwicklung der Menschheit und ihrer Kultur, dadurch versucht sie die Sicherheit und Gemütsruhe für die gesamte Menschheit im Diesseits und im Jenseits zu schaffen.“*⁷⁹⁸

Der Verfasser nahm sich in Bezug auf das in diesem Gesetz verankerte Ziel der al-Azhar-Einrichtung vor, ein entsprechendes Curriculum für den IRU an den azharitischen Grundschulen durch seine Arbeit anzubieten. Die azharitische Schulbildung lässt sich in drei Phasen einteilen:⁷⁹⁹ Grundschule (6 Jahre), Vorbereitungsschule (3 Jahre) und Sekundarschule (4 Jahre).⁸⁰⁰

Da es sich in der vorliegenden Arbeit lediglich um das Curriculum des IRU an den azharitischen Grundschulen handelt, wird im Folgenden auf die rechtlichen Rahmenbedingungen und Ziele der azharitischen Grundschulen eingegangen. Diese Schulphase wurde gemäß dem Gesetz Nr. 103 aus dem Jahr 1961 eingeführt, um den Schülern die islamisch-arabische Kultur im

⁷⁹⁸ Wizārat šu‘ūn al-Azhar [Ministerium für al-Azhar-Angelegenheiten]: Gesetz Nr. 103 aus dem Jahr 1961 im Hinblick auf die Reorganisation von al-Azhar und den von ihr verwalteten Körperschaften. Kairo 1974.

⁷⁹⁹ Wizārat al-i‘lām, al-hay’a al-‘amma li-l-isti‘lāmāt, al-Azhar fī alf ‘ām [Medienministerium, Generalbehörde für die Auskünfte, al-Azhar in tausend Jahren]. Kairo 1990, S. 19.

⁸⁰⁰ S. 2.

genügenden Maß zu vermitteln.⁸⁰¹ Als Vorgängerstudie weist die Arbeit von Ġazāla (1991)⁸⁰² darauf hin, dass die Curricula von den öffentlichen Schulen (*at-ta'lim al-ʿām*)⁸⁰³ an den al-Azhar-Schulen einfach übernommen worden waren. Zusätzlich wurde das Fach Koran-Memorieren eingeführt.

Die folgenden Ziele werden an den öffentlichen Schulen in dieser Schulphase angestrebt:⁸⁰⁴

- Die Aufforderung der Schüler zur Liebe und zum Memorieren des Korans.
- Die Vermittlung von religiöser Bildung sowie edlen moralischen Werten.
- Die Vorbereitung der Schüler auf die Vorbereitungsschule.
- Die religiöse, sprachliche, gesellschaftliche und intellektuelle Vorbereitung der Schüler.
- Die Erziehung der Schüler zum Stolz auf ihre arabische Nationalität.
- Die Anregung der Kooperations- und Aufopferungsbereitschaft bei den Schülern gegenüber den anderen Mitmenschen.
- Die Vorbereitung der Schüler auf das Zusammenleben in der Gesellschaft.
- Die Grundlagen für das Lesen und Schreiben müssen bei den Kindern geschaffen werden.⁸⁰⁵

Anhand von früheren Untersuchungen (Fāyid/1976)⁸⁰⁶ wird ersichtlich, dass die azharitische Grundschulbildung in erster Linie religiös gefärbt ist. Jedoch wurden ihre Ziele vom öffentlichen Schulsystem sowie vom *kuttāb*-System übernommen, ohne dabei den Rechtsrahmen festzulegen und die Eigenschaften und Fähigkeiten der Schüler zu betrachten. Die azharitische Grund- und weiterführenden Schulen konzentrieren sich im Gegensatz zu den öffentlichen Schulen mehr auf die islamischen Lernsektionen, wie den Koran und seine Wissenschaften, die prophetischen Überlieferungen, Glaubenslehre bzw. Monotheismus Gottes, die Rechtswissenschaft und die Biographie des Propheten (ṣ).⁸⁰⁷ Die gleiche Meinung

⁸⁰¹ Wizārat šuʿūn al-Azhar: Gesetz Nr. 103 aus dem Jahr 1961 Artikel 74, Kairo 1974.

⁸⁰² Ġazāla, Šaʿbān ʿAbdulqādir: Al-Mahārāt al-asāsiyya li-l-luġa al-ʿarabiyya lada talāmīḍ al-marḥala al-ibtidāʿiyya bi-l-azhar [Die grundlegenden Kompetenzen der arabischen Sprache bei den Schülern in der Grundschule von al-Azhar]. At-Tarbiya: Eine Zeitschrift der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar. Ausgabe 22/1991.

⁸⁰³ Zur Übersetzung des Begriffes (*at-ta'lim al-ʿām*): In Ägypten sind zwei Schulsysteme vorhanden, das eine ist von al-Azhar, welches religiös geprägt ist und von al-Azhar veranstaltet wird. Das andere ist das öffentliche Schulsystem (*säkular*). Vgl. Qism al-idāra wa at-taḥḥīṭ wa ad-dirāsāt al-muqārīna, kullīyyat at-tarbiya, ġāmiʿat al-Azhar, Kairo, S.154 f.; Hyde, Georgie D. M.: Education in Modern Egypt. Ideals and Realities. London (u. a.) 1978.

⁸⁰⁴ Al-Azhar, al-idāra al-ʿamma li-l-maʿāhid al-azhariyya [Generalverwaltung für die azharitischen Institute]: Die Innenverordnung der azharitischen Institute, Beschluss Nr. 239 vom Jahr 1963.

⁸⁰⁵ S. 3.

⁸⁰⁶ Fāyid, ʿAbdussalām Ibrāhīm: Taṭwīr at-ta'lim al-ibtidāʿī al-azharī fī miṣr (1908-1974) [Die Entwicklung der azharitischen Grundschulbildung in Ägypten (1908-1974)]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar, Kairo 1976.

⁸⁰⁷ (ṣ) wird hier als Abkürzung für „Friede/Heil Gottes sei auf ihm bzw. Muhammad“ wiedergegeben. Muslime benutzen dies, um ihren Respekt vor dem Propheten zu bekunden.

kommt ebenfalls in einer anderen Arbeit (Abū ‘Arāyis/1984)⁸⁰⁸ zum Vorschein. Abū ‘Arāyis gelangte durch seine Arbeit zum Ergebnis, dass die Zuständigen an al-Azhar auf einen Widerspruch zwischen der öffentlichen und der azharitischen Bildung im Hinblick auf Bildungsziele stoßen. Die azharitische Schulbildung befasst sich in erster Linie mit religiösen Dimensionen, wie mit dem Koran- Memorieren, dem Religionsstudium und der arabischen Sprache. Dies wurde ebenfalls durch eine weitere Studie (Abū Zīna/1991)⁸⁰⁹ bestätigt. Abū Zīna stellte durch seine Forschung fest, dass sich die Bildungsziele der azharitischen Schulbildung von denen der öffentlichen Schulbildung unterscheiden. Die religiöse Bildung an den azharitischen Grundschulen genießt hohes Ansehen im Hinblick auf die religiöse Vorbereitung der Schüler.⁸¹⁰

Weiterhin wird dieser Unterschied zwischen den beiden Schulsystemen durch die zwei folgenden Lehrfachpläne verdeutlicht:⁸¹¹

Tabelle (1) Stundenplan an den azharitischen Grundschulen für das Schuljahr 1996/1997⁸¹²

| Ifd. Nr. | Lehrfächer | Anzahl der Unterrichte in jedem Lehrfach | | | | | | Summe | % |
|----------|-------------------|--|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-------|
| | | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6 | | |
| 1 | Koran | 6 | 9 | 12 | 15 | 15 | 15 | 72 | 34,29 |
| 2 | Religion | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 9 | 4,29 |
| 3 | Arabisch | 12 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 62 | 29,52 |
| 4 | Mathematik | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 30 | 14,29 |
| 5 | Biologie& Hygiene | --- | --- | --- | 2 | 2 | 2 | 6 | 2,86 |
| 6 | Kaligraphie | --- | --- | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1,90 |
| 7 | Aktivitäten | 3 | 3 | 3 | --- | --- | --- | 9 | 4,29 |
| 8 | Soziologie | --- | --- | --- | 2 | 2 | 2 | 6 | 2,86 |
| 9 | Sport | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 2,86 |
| 10 | Kunst | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 2,86 |
| | Summe | 30 | 31 | 35 | 38 | 38 | 38 | 210 | 100% |

⁸⁰⁸ Nağāḥ Ḥussāin Abū ‘Arāyis: Ru’yat al-mas’ūlīn ‘an at-ta’līm al-azharī li-t-ta’līm al-asāsī wa-imkānāt taṭbīquh fī al-ma’āhid al-azhariyya [Die Vision der Zuständigen über die azharitische Bildung zur Primärbildung und deren Einführungsmöglichkeiten in die azharitischen Institute]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar, Kairo 1984.

⁸⁰⁹ Abū Zīna, ‘Āṭif Badr: Ārā’ al-ābā’ wa-l-mu‘allimīn wa-mudīrī al-ma’āhid wa-ḥubārā’ at-tarbiya ḥawla ahdāf at-ta’līm al-ibtidā’ī al-azharī [Die Meinungen von Eltern, Lehrer, Leiter der Institute und Pädagogen über die Bildungsziele in der azharitischen Grundschulbildung]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät der Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar, Kairo 1991.

⁸¹⁰ S. 4.

⁸¹¹ S. 5.

⁸¹² Al-Idāra al-‘amma li-l-ma’āhid al-azhariyya [Generalverwaltung für die azharitischen Institute]: Stundenplan in der azharitischen Grundschule für das Schuljahr 1996/1997.

**Tabelle (2) Stundenplan an den öffentlichen Grundschulen für das Schuljahr
1996/1997⁸¹³**

| lfd. Nr. | Lehrfächer | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | Summe | |
|-------------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-------|
| 1 | Religion | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 | 8,33 |
| 2 | Arabisch | 12 | 12 | 12 | 11 | 11 | 58 | 32,22 |
| 3 | Kaligraphie | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 8 | 4,44 |
| 4 | Englisch | --- | --- | --- | 3 | 3 | 6 | 3,33 |
| 5 | Mathematik | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 30 | 16,67 |
| 6 | Soziologie | --- | --- | --- | 2 | 2 | 4 | 2,22 |
| 7 | Biologie& Hygiene | --- | --- | --- | 2 | 2 | 4 | 2,22 |
| 8 | Pädagogische Aktivitäten und wissenschaftliche Fertigkeiten | 10 | 10 | 10 | --- | --- | 30 | 16,67 |
| 9 | Kunst | --- | --- | --- | 2 | 2 | 4 | 2,22 |
| 10 | Sport | --- | --- | --- | 3 | 3 | 6 | 3,33 |
| 11 | Musik | --- | --- | --- | 2 | 2 | 4 | 2,22 |
| 12 | Werke/Wartung | --- | --- | --- | 1 | 1 | 2 | 1,11 |
| 13 | Wissenschaftliche Fertigkeiten | --- | --- | --- | 2 | 2 | 4 | 2,22 |
| 14 | Bibliothek | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 2,78 |
| | Summe | 34 | 34 | 34 | 39 | 39 | 180 | 100% |

Die angegebenen Daten verschaffen uns einen Überblick über die Proportion der Unterrichtsstunden jedes Lehrfaches im Vergleich zu den gesamten Lehrfächern sowohl an den azharitischen als auch an den öffentlichen Grundschulen. Eine deutliche Abweichung zwischen den beiden Schularten, insbesondere unter dem Aspekt eines IRU, wird hier deutlich. Die Proportion der zwei Lehrfächer – Religionsunterricht und Koranunterricht – an den azharitischen Grundschulen beträgt somit 38,58%, wobei das Lehrfach Religionsunterricht 4,29% beträgt. Auf der anderen Seite beträgt die Proportion des Lehrfaches Religionsunterricht in den öffentlichen Grundschulen im Vergleich zu den gesamten Lehrfächern 8,33%. Die Anzahl der Unterrichtsstunden beim Religionsunterricht beider Schularten zeigt im Allgemeinen zurzeit einen geringeren Umfang im Zusammenhang mit der Bedeutung dieses Lehrfaches für die Entwicklung der Schüler in diesem Alter.⁸¹⁴

Näher betrachtet wurden die für den IRU an den azharitischen Grundschulen eingeführten Inhalte aus dem öffentlichen Bildungssystem übernommen, wobei es darin explizit an der al-Azhar-Philosophie und deren Bildungszielen mangelt. Darüber hinaus können die Schüler anhand dieser Inhalte nicht auf die Vorbereitungsschule, die über einen größeren Umfang des religiösen Lernstoffs verfügt, vorbereitet werden. Beispielsweise gehören zum Lehrfach *fiqh* (Jurisprudenz) in der Vorbereitungsschule viele Begriffe über die rituelle Reinheit (*ṭahāra*), das

⁸¹³ Wizārat at-tarbiya wa-t-taʿlīm [Ministerium für Erziehung und Bildung]: Stundenplan in der ersten Schulphase der Primärschulbildung für das Schuljahr 1996/1997.

⁸¹⁴ S. 6.

Gebet (*ṣalāh*), die Verkäufe (*buyūʿ*), den Glauben (*al-imān*), das Gelöbnis (*an-naḍr*), Einsatz oder Anstrengung um Gottes Willen (*ḡihād*) etc., jedoch werden diese Begriffe an den azharitischen Grundschulen nicht behandelt. Dasselbe Problem gilt für das Lehrfach Monotheismus (*tauḥīd*), dessen einleitende Begriffe an den Grundschulen nicht genügend behandelt werden. Daraus kann schlussgefolgert werden, dass die Inhalte des IRU an den azharitischen Grundschulen zur Erfüllung der Bildungsziele von al-Azhar nicht geeignet sind. Dies wurde ebenso durch die Studie von ʿAbdulḥamīd (1982)⁸¹⁵ festgestellt. Diese Studie zeigte, dass die Ziele der azharitischen Grundschulbildung auf diese Weise nur im geringen Maß erreicht werden können.⁸¹⁶

Auf der anderen Seite zielten einige Arbeiten auf die Analyse der Inhalte des IRU an den azharitischen Schulen. So zeigte beispielsweise die Studie von Tawfīq (1993),⁸¹⁷ dass eine deutliche Mangelhaftigkeit im Hinblick auf die Inhalte des IRU an den Grundschulen besteht. Die Inhalte des Unterrichts befassen sich mehr mit der Entwicklung der islamischen Identität durch die Fokussierung auf die gottesdienstlichen Handlungen (*ʿibādāt*) sowie auf ethische Aspekte. Andere Aspekte, die sich mit den gesellschaftlichen Problemen in den islamisch-arabischen Gesellschaften befassen, werden dabei außer Acht gelassen. Ebenfalls zeigt uns die Studie von ʿIzz ad-Dīn und Ḥanafī (1995),⁸¹⁸ dass die rituellen Tendenzen die Inhalte des IRU dominieren, und dass sich diese Inhalte mehr auf die gottesdienstlichen Handlungen im Vergleich zu den zwischenmenschlichen Handlungen (*muʿāmalāt*) fokussieren. Der komplexen Frage der religiösen Bildung bei den selbstbewussten und freien Menschen in einem sozialen Kontext wird in dieser Hinsicht und durch diese Inhalte nicht nachgegangen. In diesem Zusammenhang kam der Zielentwicklung, dem Umfang von Lehrzeiten, den Unterrichtsorten und der Lehrmethodik des IRU im Laufe der jährlich stattfindenden Konferenz „Religiöse Erziehung und Bildung des ägyptischen Menschen“⁸¹⁹ großes Interesse zu.

⁸¹⁵ Muḥammad, Muḥammad ʿAbdulḥamīd: *Dirāsāt baʿḍ muškilāt at-taʿlīm al-ibtidāʿī al-azharī wa-aṭariḥā ʿala kafāʾatihi ad-dāḥiliyya* [Untersuchung einiger Probleme der azharitischen Grundschulbildung und ihr Einfluss auf deren Qualität]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar, Kairo 1982.

⁸¹⁶ S. 6.

⁸¹⁷ Tawfīq, Ḥasanīn: *Dirāsa taḥlīliyya li-muqarrarāt at-tarbiya ad-dīniyya ḥilāl marḥalatai at-taʿlīm al-asāsī (ibtidāʿī wa-ibtidāʿī) wa-t-taʿlīm at-tānawī* [Analytische Untersuchung der Curricula des Religionsunterrichts in den beiden Primärschulphasen (Grund- und Vorbereitungsschul) und Sekundarschulphase]. Kairo 1993.

⁸¹⁸ Maḥmūd ʿIzz ad-Dīn; Muḥammad Ḥanafī Ḥalīfa: *At-Tarbiya ad-dīniyya fī at-taʿlīm qabl al-ḡāmiʿī fī miṣr wa-ingiltira* [Religiöse Erziehung in der voruniversitären Bildung in Ägypten und England]. *At-Tarbiya*: Eine Zeitschrift der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar. Ausgabe 44/1994.

⁸¹⁹ Ḡāmiʿat al-manṣūra, kulliyat at-tarbiya: *At-Tarbiya ad-dīniyya wa-bināʾ al-insān al-maṣrī*. *Al-Muʿtamar al-ʿilmī as-sanawī al-ʿāšir al-munʿaqid ḥilāl al-fatra min 21-22 Dezember 1993* [Universität al-Manṣūra, Fakultät für Erziehungswissenschaft: Religiöse Erziehung und Bildung des ägyptischen Menschen]. Die zehnte jährliche wissenschaftliche Konferenz zwischen 21 und 22 Dezember 1993.

In diesem kritischen Zusammenhang wird ersichtlich, dass die Inhalte des IRU an den azharitischen Grundschulen eigentlich auf die Vorbereitung der Schüler auf die Vorbereitungsschule zielen sollten. Sie sollen zur Anschlussfähigkeit und perspektivischen Weiterführung der religiösen Begriffe dienen. Der Lernprozess an den azharitischen Grundschulen soll daher durch aufeinanderfolgende und fortsetzende Schritte erfolgen, sodass die Schüler eine grundlegende Bedeutung der Begriffe erlernen. Ferner, nämlich in den weiteren Phasen, soll ihnen eine Vertiefung des Lernstoffs angeboten werden.⁸²⁰ *„Das heißt, jeder Begriff soll in der entsprechenden Schulphase erschöpfend behandelt und auf den Begriff aus der vorhergehenden Schulphase aufgebaut werden. Die Erweiterung und Vertiefung der Bedeutung von Begriffen dürfen nicht nur auf Wiederholung in jeder Schulphase basieren, vielmehr sollen sie in eine höhere Stellung in Bezug auf ihre Handhabung aufsteigen.“*⁸²¹ *„Im Allgemeinen lassen sich die Begriffe in einer Pyramidenform ordnen, d. h. jede Gruppe von Begriffen wird unter einem umfassenden Begriff angeordnet. Deshalb ist es sinnvoll, dass man beim Aufbau eines Curriculums diese Hauptbegriffe als Mittelpunkte anwendet, sodass den Lernenden die unter diesen Hauptbegriffen klassifizierte Sekundärbegriffe einfacher vermittelt werden könnten.“*⁸²² In der gleichen Hinsicht äußerte sich Gagné, *„er plädierte für die Klassifizierung des Wissens in einer Pyramidenform, deren Komponenten aus eigenen Elementen bestehen.“*⁸²³ Ohne solch eine Pyramidenstruktur sind die Lernenden nicht dazu fähig, die oberen Ebenen des Wissens zu begreifen, ohne die unteren zu beherrschen.⁸²⁴ Als Beispiel ist hier der Begriff *baī* (Verkauf), dem in der islamischen Rechtswissenschaft hohe Bedeutung beigemessen wird, zu nennen. Die Lernenden könnten an den Grundschulen die ethischen Eigenschaften dieser Handlung, sowohl bei den Käufern als auch bei den Verkäufern, lernen. In den weiteren Schulphasen soll dieser Begriff umfassender behandelt werden, z. B. die Schüler sollen weitere tiefgreifende Auffassungen, wie Verkaufsphilosophie, Notwendigkeit, Zweck, Säulen und Arten des Verkaufes, kennenlernen. Bis zur letzten Schulphase bzw. Sekundarschule sollten alle Begriffe um das Thema „Verkauf im Islam“ eingehend behandelt haben.⁸²⁵

Auf die gleiche Art und Weise soll die Basis für den Fachausdruck „Gotteswesen“ an den Grundschulen geschaffen werden. Die Schüler könnten z. B. etwas über das Wesen Gottes und

⁸²⁰ S. 7.

⁸²¹ Ibrāhīm Basiūnī ‘Umīra: *Al-Manhağ wa-‘anāširihi* [Die Methodik und ihre Elemente]. Kairo 1991, S. 153.

⁸²² Labīb, Rušdī u. a.: *Al-Manhağ manzūma li-muḥtawā at-ta‘līm* [Das Curriculum ist ein System des Bildungsinhalts]. Kairo 1984, S. 78.

⁸²³ Gagne, N.L.: *The condition of learning*. N.Y. Holt, Reinhart, Winston 1977.

⁸²⁴ Luṭfī Muḥammad Faṭīm; Abū -l-‘Azāyīm ‘Abdulmun‘im al-Ġammāl: *Naẓariyyāt at-ta‘allum al-mu‘āšira wa-taḥḍīqātihā at-tarbawīyya* [Die aktuellen Lerntheorien und ihre pädagogischen Anwendungen]. Kairo 1988, S. 216.

⁸²⁵ S. 8.

seine Eigenschaften lernen. Dabei muss der Aspekt der Einfachheit für die Auswahl der Begriffe und Lehrmethoden in Betracht gezogen werden. In den weiteren Phasen sollen diese Termini durch Vertiefung in ihrer Erklärung fortgesetzt werden. Parallel soll die Korrektur der bereits erworbenen abwegigen⁸²⁶ Vorstellungen über diese Begriffe durch die Vermittlung der religiösen Werte erfolgen.

Einige Pädagogen weisen darauf hin, dass das Lernen *„effektiver sein könnte, wenn seine Inhalte und Aktivitäten in einem unmittelbaren Zusammenhang mit seinen vorherigen Lernerfahrungen sowie seinen vermittelten Inhalte stehen würden.“*⁸²⁷ Ausgehend davon soll das Curriculum des IRU an den azharitischen Grundschulen und auch in den weiteren Schulphasen vertikal aufgebaut werden, d. h. es beginnt unten mit den erworbenen Erfahrungen und Begriffen und steigert sich nach oben in einem hierarchischen Charakter. Dies benötigt die Bildung einer Matrix für die islamischen religiösen Begriffe in den drei Schulphasen. Die benötigten Themenfelder dieser Begriffsmatrix sollen anhand des Prinzips der Fortsetzung und allmählichen Progression erstellt und verteilt werden.⁸²⁸

Von daher hielt der Verfasser es für notwendig, ein Curriculum für den IRU an den azharitischen Grundschulen anhand der Begriffsmatrix zu bilden. Dieses Curriculum soll diese religiösen islamischen Begriffe umfassen, welche an den Grundschulen für die Vorbereitung auf die nächsten Schulphasen nötig sind. Dabei muss es auf die Bildungsziele und Philosophie von al-Azhar Rücksicht genommen werden.

Fragstellung der Arbeit:

Angesichts der obigen Ausführungen liegt die Fragestellung dieser Forschung darauf, dass das aktuelle Curriculum des IRU an den azharitischen Grundschulen nicht zur Erfüllung der Bildungsziele und -philosophie von al-Azhar dient. Darüber hinaus sind die religiösen Begriffe dieses Curriculums für die Vorbereitung der Schüler auf die nächsten zwei Schulphasen nicht geeignet. In diesem Zusammenhang liegt die Aufgabe dieser Arbeit darin, ein im Hinblick auf die religiösen Begriffe geeignetes Curriculum für den IRU an den azharitischen Grundschulen zu bieten. Eine solche Aufgabe schließt die folgenden Fragestellungen in sich ein:

1- Es soll festgestellt werden, ob es eine Rangordnung hinsichtlich der Bedeutungstiefe der religiösen Begriffe in der azharitischen voruniversitären Bildung in Betracht gezogen wird?

⁸²⁶ Gemeint ist hier ein bereits zuvor außerhalb des IRU erworbenes Verständnis islamischer Begriffe. (Eigene Anmerkung)

⁸²⁷ Muḥammad ʿIzzat ʿAbdulmawḡūd u. a.: *Asāsiyyāt al-manḥağ wa-tanzīmātihi* [Grundlagen des Curriculums und seine Koordinationen]. Kairo 1978, S. 105.

⁸²⁸ S. 9.

- 2- Welche religiösen Begriffe könnten für die voruniversitäre Bildung vorgeschlagen und in jeweiliger Schulklasse verteilt werden?
- 3- Wie sieht das erstellte Curriculum für den IRU an den azharitischen Grundschulen im Hinblick auf die bisherige Begriffsverteilung der jeweiligen Schulklasse aus?
- 4- Welchen Einfluss hat die Unterrichtung einer Einheit des erstellten Curriculums in der jeweiligen ausgewählten Schulklasse auf die Vermittlung der religiösen Begriffe bei den Schülern.
- 5- Welchen Einfluss hat die Unterrichtung einer Einheit des erstellten Curriculums für den IRU in den ausgewählten Schulklassen auf die Einstellung der Schüler zum Lernstoff des Unterrichts.⁸²⁹

Ziel der Arbeit:

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht darin, ein Curriculum für den IRU an den azharitischen Grundschulen zu erstellen. Dieses Ziel beruht darauf, die Charakteristika der islamischen Erziehung, den Charakter der ägyptischen Gesellschaft im Hinblick auf die Ziele, Merkmale und Probleme dieser Gesellschaft sowie auf die altersgemäßen Entwicklungsbedürfnisse der Schüler in der azharitischen Grundschulphase zu analysieren. Dieses Curriculum soll dazu beitragen, die angestrebten Ziele von al-Azhar in Gang zu bringen und dadurch die Schüler auf die nächsten azharitischen Schulphasen vorzubereiten.

Prämisse der Arbeit:

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass al-Azhar im Vergleich zu den anderen Bildungseinrichtungen über eine eigene Bildungsstrategie verfügt, die in einem engen Verhältnis zu eigenen Curricula und angestrebten Bildungszielen steht.

Forschungsmethode:

Um den Fragestellungen der Untersuchung nachzugehen, sieht der Verfasser die analytische deskriptive und die empirische Methode als geeignet an. Die beiden Methoden stehen daher in einem komplementären Verhältnis zueinander, d. h. die Inhalte des aktuellen IRU -Curriculums an den azharitischen Grundschulen werden zunächst deskriptiv untersucht, um herauszustellen, welche religiösen Begriffe darin enthalten sind, und inwiefern sie sich für die Vorbereitung auf die folgenden Schulphasen eignen. Die empirische Vorgehensweise besteht darin, dass der Verfasser mit den drei Einheiten des erstellten IRU -Curriculums jeweils in einer der letzten drei Schulklassen der azharitischen Grundschule experimentieren möchte. Ziel dabei ist, der angestrebten Zielsetzung der vorliegenden Arbeit nahe zu kommen.

⁸²⁹ S. 10

Das empirische Forschungsdesign:

Für diese Untersuchung verwendet der Verfasser die Methodik des empirischen Designs der einzelnen Gruppe. Eine vor- und nachexperimentelle Versuchsanordnung der Schüler aus den drei letzten Schulklassen der azharitischen Grundschule wird in dieser Hinsicht verfolgt. Das heißt die Probanden werden zunächst ausgewählt, geprüft und in Bezug auf ihre Einstellung zum Lernstoff des Unterrichts voruntersucht. Des Weiteren werden die Inhalte der drei ausgewählten Lehreinheiten aus dem erstellten Curriculum den Probanden unterrichtet. Schließlich werden sie geprüft und in Bezug auf ihre Einstellung zum Lernstoff des IRU nachuntersucht.⁸³⁰ Der Vergleich erfolgt anhand der zwei nachstehenden Schritte:

- 1- Die Vor- und Nachuntersuchung jeder Schulklasse der drei ausgewählten Schulklassen. Die Schüler werden durch das Ablegen von Klausuren sowie durch die Bemessung ihrer Einstellung zum Lernstoff geprüft, um die innere Kompetenz des Curriculums hervorzuheben. Die Entwicklung von religiösen Begriffen bei den Schülern, die das vorgeschlagene Curriculum umfasst, soll dabei festgestellt werden.
- 2- Die Nachuntersuchung jeder Schulklasse der drei ausgewählten Schulklassen im Hinblick auf die Einstellung der Schüler zum Lernstoff des IRU.

Instrumente der Untersuchung:

- 1- Ein vom Verfasser bestimmter Parameter für die Analyse von Inhalten des IRU an der azharitischen Grundschule.
- 2- Eine vom Verfasser vorbereitete Prüfung, um die Entwicklung der religiösen Begriffe für die Schüler in der vierten Schulklasse an den azharitischen Grundschulen zu bemessen.
- 3- Eine vom Verfasser vorbereitete Prüfung, um die Entwicklung der religiösen Begriffe für die Schüler in der fünften Schulklasse an den azharitischen Grundschulen zu bemessen.
- 4- Eine vom Verfasser vorbereitete Prüfung, um die Entwicklung der religiösen Begriffe für die Schüler in der sechsten Schulklasse an den azharitischen Grundschulen zu verfolgen.
- 5- Ein vom Verfasser angelegter Maßstab, um die Einstellung einiger Probanden an den azharitischen Grundschulen zum Lernen im IRU zu erfahren.

Vorgehensweise in der Arbeit:

1. Darstellung der Vorgängerforschungen, die sich mit den Studien von Begriffen befassten, um dadurch von den Forschungsmethoden auf diesem Gebiet zu profitieren. Außerdem sollen

⁸³⁰ S. 11.

dadurch die Entwicklungsmethoden und Charakteristika der religiösen Begriffe erörtert werden.⁸³¹

2. Untersuchung von Aufbaugrundlagen des Curriculums für den IRU an den azharitischen Grundschulen basierend auf den nachstehenden Aspekten:

- Die Entwicklungsbedürfnisse der Schüler und ihrer religiösen Empfindung an den azharitischen Grundschulen.
- Die Merkmale der ägyptischen Gesellschaft und ihre Probleme.
- Die Beschaffenheit der religiösen Kindererziehung im Islam.

3. Untersuchung der Methodik der Concept-Maps und deren Anwendung bei der Zusammenstellung eines IRU-Curriculums an den azharitischen Grundschulen.

4. Erstellung einer religiösen Begriffsliste, die in den religiösen Lehrfächern in der azharitischen Vorbereitungs- und Sekundarstufe enthalten sind. Dies soll durch die Untersuchung der Inhalte der religiösen Lehrfächer geschehen.

5. Analyse der Inhalte des IRU in der azharitischen Grundschulphase in Hinblick auf die bereits erstellte Begriffsliste, um die weitergehende Vertiefung und Ordnung der religiösen Begriffe zu prüfen.

6. Anhand der Analyseergebnisse von Inhalten wird eine Begriffsmatrix der notwendigen religiösen Begriffe für die drei azharitischen Schulphasen gebildet. Dabei muss darauf geachtet werden, dass in dieser Matrix der Beständigkeitsaspekt sowie das Prinzip der Sequenzialität der Begriffe berücksichtigt werden. Hiernach wird diese Matrix einer Gruppe von Fachleuten vorgelegt, um Folgendes zu beurteilen:

- Die Angemessenheit der Verteilung von Begriffen in der Matrix für die drei Schulphasen.
- Inwiefern sind diese religiösen Begriffe für die Vorbereitung der Schüler auf die nächsten Schulphasen von Bedeutung.

7. In Hinblick auf diese Begriffsmatrix wird ein IRU-Curriculum für die azharitischen Grundschulen gebildet und einer Gruppe von Juroren vorgelegt, um seine Zulässigkeit zu prüfen.

8. Die Bildung von drei Lehreinheiten aus dem erstellten Curriculum und die Erprobung dieser Einheiten in den letzten drei Schulklassen der azharitischen Grundschulen. Wohlwissend, dass lediglich die letzten drei Schulklassen an den azharitischen Grundschulen ausgewählt wurden, weil in den ersten drei Schulklassen nur das Erlernen vom Lesen und Schreiben im Vordergrund stehen, und es daher unangebracht zu sein scheint, mit ihnen diesen Versuch durchzuführen.⁸³²

⁸³¹ S. 13

⁸³² S. 14.

9. Die Erstellung einer Prüfung für die jeweilige ausgewählte Schulklasse, um das Erlernen der religiösen Begriffe bei den Schülern zu prüfen.
10. Anlegung eines Maßstabs, um die Einstellung der Schüler zum Lernen im IRU zu charakterisieren.
11. Die Praxis der Studie und die Beobachtung von Ergebnissen und deren Erläuterung sollen schließlich erfolgen

Die grundlegenden Begriffe der Arbeit:

1- Die Fortsetzung: Der Begriff bedeutet die vertikale Wiederholung von Begriffen im Curriculum.⁸³³

2- Das Prinzip der Sequenzialität: Dieser heißt die Reihenfolge, die für die Darstellung des Inhalts im Laufe der Zeit angewendet wird. In diesem Zusammenhang muss darauf geachtet werden, dass jedes Element auf das vorstehende Element aufgebaut wird und es im Hinblick auf die Bedeutungstiefe überschreitet. Die Sequenzialität bedeutet daher nicht nur eine Wiederholung, vielmehr sollen die Begriffe in einem tiefgreifenden Sinne in den weiteren Phasen behandelt werden.⁸³⁴

3- Begriffsmatrix: In der vorliegenden Arbeit wird damit gemeint, dass die für die azharitischen Schulphasen vorgesehenen islamischen Religionsbegriffe in Tabellen erstellt werden. Dabei muss die vertikale Fortsetzung gemäß den Entwicklungsbedürfnissen der Schüler in Betracht gezogen werden.

4- Der religiöse Begriff: Unter einem religiösen Begriff werden die abstrakte und rationale Vorstellung von Ereignissen, Dingen, Situationen, einer Kategorie von Informationen oder von Werten und moralischen Haltungen, die in einem engen Verhältnis zur Religion stehen, verstanden. Diese Vorstellung bildet sich durch die erworbenen kumulativen Erfahrungen des Lernenden heraus, wobei diese (Erfahrungen) unter sich durch ein oder mehreren Elementen verbunden sind. Schließlich wird diese Vorstellung durch ein Wort, einen Begriff oder eine religiöse Bezeichnung zum Ausdruck gebracht.

5- Die Entwicklung des religiösen Begriffs: Das bedeutet, dass der Begriff im Hinblick auf die Bedeutung von einer weiten Erklärungsebene zur anderen Ebene, die den Entwicklungsbedürfnissen der Schüler und ihren Bedürfnissen in der nächsten Schulklasse entspricht, gehoben wird.

⁸³³ Ibrāhīm Basiūnī ‘Umīra: Al-Manhağ wa-‘anāşirihi [Die Methodik und ihre Elemente]. Kairo 1991, S. 153.

⁸³⁴ Ebd.

6- Die religiöse Einstellung: Das heißt: „*Die Neigung des Individuums zur Annahme oder Ablehnung eines religiösen Themas bzw. Ereignisses durch sein mündliches, schriftliches oder positionelles Verhalten.*“⁸³⁵ ⁸³⁶ Die Einstellung der Schüler zum Religionsunterricht bedeutet jedoch: Ihre Wahrnehmung vom Religionsunterricht, die durch ihr eigenes Bewusstsein und Gefühl sowie ihre Interaktion im Laufe des Unterrichts geprägt ist. Diese Wahrnehmung soll die Liebe oder Abneigung gegenüber den Themen, Aufgaben oder Gedanken des Religionsunterrichts widerspiegeln.

7- Das Curriculum: Es ist in der Regel eine Aufzählung von pädagogischen Erfahrungen bzw. Aktivitäten, die in der Schule unter ihrer Aufsicht den Schülern vermittelt werden. Die Schüler sollen dadurch mit diesen Erfahrungen und Aktivitäten in Kontakt treten, um den Lernprozess durchzuführen. Die Folge davon, dass das Verhalten der Schüler dadurch korrigiert bzw. entfaltet und das grundlegende Erziehungsziel erreicht wird.⁸³⁷ ⁸³⁸

⁸³⁵ Nazāz Maḥdī aṭ-Ṭāʾī: Al-Ittiḡāḥ naḥwa ad-dīn wa-ʿilāqatihi bi-baʿḍ as-simāt aš-šaḥṣiyya lada ʿayyina min aṭ-ṭalaba al-ḡāmiʿiyyīn fī al-kuwait [Die Neigung zur Religion und ihr Verhältnis zu individuellen Eigenschaften einiger Hochschulstudenten in Kuwait]. Eine Zeitschrift der philosophischen Fakultät an der Universität Kuwait. Ausgabe 12/1992, 77er Brief. S. 18 f.

⁸³⁶ S. 15.

⁸³⁷ Muḥammad ʿIzzat ʿAbdulmawḡūd u. a.: Asāsiyyāt al-manḥaḡ wa-tanzīmātihi [Grundlagen des Curriculums und seine Koordinationen]. Kairo 1978, S. 7.

⁸³⁸ S. 16.

Zweites Kapitel

Forschungsstand:

In diesem Kapitel werden die wichtigsten bisherigen Studien, die mit der Fragestellung der vorliegenden Arbeit eng verknüpft sind, kurz ausdiskutiert. Dies soll einen Beitrag zur methodischen Vorgehensweise der Arbeit leisten. Diese Studien werden im Hinblick auf die nachstehenden Aspekte dargelegt:

- Arbeiten, die sich mit der Evaluation des Curriculums eines IRU befassen.
- Arbeiten, die sich mit der Entwicklung des Curriculums eines IRU befassen.
- Arbeiten, die sich mit der Festlegung der religiösen Begriffe sowie der Begriffsmatrix befassen.
- Arbeiten, die sich mit den religiösen Tendenzen und Werten befassen.

Bei der Darlegung dieser Untersuchungen geht der Verfasser zunächst auf ihre Zielsetzungen, Forschungsmethoden, Forschungsinstrumente und auf ihre wichtigsten Ergebnisse ein. Des Weiteren kommentiert der Verfasser jede dieser Untersuchungen sowie jeden Aspekt. Schließlich bringt er seine allgemeine Anmerkung zu den wichtigsten Untersuchungen an.⁸³⁹

Die wichtigsten Ergebnisse vorhergehender Untersuchungen:

- Der IRU soll nicht nur auf die Vermittlung von moralischen Werten und Gottesdiensten zielen, vielmehr soll er dazu beitragen, die islamischen Glaubenswahrnehmungen bei den Schülern durch rationale und abstrakte Argumente einzuprägen.
- Die Untersuchung neuer gesellschaftlicher Fragen, die durch die Moderne entstanden sind, ist notwendig. Darüber hinaus soll vermittelt werden, welche Stellung die Religion zu diesen Fragen einnimmt.
- Es ist notwendig, den Schülern einen Überblick über die islamischen Führer im Laufe der Geschichte zu vermitteln.
- Der religiöse Begriff soll einheitlich definiert werden. Dabei ist darauf zu achten, dass die Definition des Begriffs in einer Schulklasse im Gegensatz zu vorherigen Schulklassen in einer entsprechenden Tiefe behandelt werden soll.
- Es besteht bei den Schülern an den öffentlichen Schulen ein gravierender Mangel hinsichtlich des Religionswissens sowie des Umgangs mit den Rechtsquellen, insbesondere auf den Gebieten Glaubenslehre und Gottesdienste im Islam. Sie sind aufgrund dessen nicht in der Lage, sich mit Islamgegnern in einer Diskussion auseinanderzusetzen.

⁸³⁹ S. 18.

- Einige dieser Studien weisen auf die Wiederholung einiger Unterrichtsthemen in den weiteren Schulklassen hin, ohne dabei eine entsprechende Bedeutungstiefe zu berücksichtigen. Deshalb wird deutlich, dass sich die Schüler im Hinblick auf bestimmte Themenfelder nicht weiterentwickeln und auch ihr Interesse am Lernprozess im IRU allmählich verlieren.
- Die Umweltprobleme, wie z. B. Sauberkeit, werden in den Schulbüchern der ersten drei Schulklassen der Primärbildung vom Jahr 1990 außer Acht gelassen. Außerdem wurden die üblen Gewohnheiten sowie falsche geistige Tendenzen und Strömungen, die mit den islamischen Werten im Widerspruch stehen, nicht unmittelbar und umfassend ausdiskutiert.
- Das Lehreinheitssystem passt zum vollkommenen Lernen von Religion. Die Verwendung der koranischen Erzählungen als didaktische Methode scheint in diesem Kontext effektiv zu sein.
- Die Meinung der meisten Eltern unterstützt den Aspekt, dass die Schwäche der Islamerziehung auf die bescheidenen Lehrerkompetenzen und die schlechte Qualität der Lehrbücher des IRU zurückzuführen ist.
- Die vorherigen Untersuchungen geben religiöse Begriffslisten für die verschiedenen Schulphasen vor.
- Die religiösen Begriffe entwickeln sich bei den Schülern von der ersten bis zur zweiten Schulphase bei einem durchschnittlichen Signifikanzniveau 0,01.
- Die Lehrmethodik anhand der Begriffsmatrix war auf diesem Gebiet sehr erfolgreich.⁸⁴⁰
- Der Inhalt des sogenannten „*tarbiyat al-muslim*/ Erziehung des Muslims“ Lehrbuchs für die sechste Schulklasse wird als mangelhaft und nicht umfassend für die Vermittlung der angestrebten moralischen Werte betrachtet.
- Die erfolgreichen Schüler an den öffentlichen Grundschulen verfügen nicht über wichtige moralische Werte, die für die Strukturierung und Entwicklung ihres Lebens notwendig sind.
- Die behandelten dogmatischen Werte in den Schulbüchern standen im Vergleich zu den anderen Werten im Vordergrund.

Aus all dem schließt der Verfasser, dass die Ergebnisse sowie die Vorschläge der vorherigen Untersuchungen für die Abfassung der vorliegenden Arbeit von großer Bedeutung sind, insbesondere jene, die sich mit dem Aspekt der entsprechenden Fortsetzung und Sequenzialität des Lehrprozess von Schulcurricula in den verschiedenen Schulphasen befassen.⁸⁴¹

⁸⁴⁰ S.52.

⁸⁴¹ S. 53.

Drittes Kapitel

Die Aufbaukriterien und –Methoden eines Curriculums für den IRU an der azharitischen Grundschule

Dieses Kapitel basiert auf drei grundlegenden Punkten:

1. Rahmenbedingungen für den Aufbau eines Curriculums für den IRU an der azharitischen Grundschule.
2. Aufbaumethoden eines Curriculums für den IRU an der azharitischen Grundschule.
3. Die Matrix der Fortsetzung und Sequenzialität der religiösen Begriffe.⁸⁴²

Der Aufbau des Curriculums für den IRU an den azharitischen Grundschulen lässt sich ohnehin anhand wesentlicher Grundlagen, die den Rahmen des Curriculums bestimmen, vornehmen. In dieser Hinsicht werden im Folgenden drei Hauptaspekte dargelegt, die für die Festlegung dieser Grundlagen verantwortlich sind. Zunächst befasst sich der erste Aspekt mit den Entwicklungsbedürfnissen der Schüler in der Grundschulphase. Weiterhin weist der zweite Aspekt auf die Merkmale der modernen ägyptischen Gesellschaft hin. Schließlich handelt es sich beim dritten Aspekt um die Merkmale der islamischen Erziehung bzw. um die Beschaffenheit des IRU im Allgemeinen.

An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass die vorherigen Untersuchungen die Methodik der Concept-Maps für die Erstellung des Curriculums für den IRU geeignet fanden. Es ist deshalb angebracht, diese Methode in der vorliegenden Arbeit anzuwenden.⁸⁴³

1. Rahmenbedingungen für die Aufbaukriterien eines Curriculums für den IRU an der azharitischen Grundschule⁸⁴⁴

| | Aufbaukriterien und -Rahmen | Kompetenzerwerb durch das Curriculum |
|-----------|---|--|
| A- | Entwicklungsbedürfnisse der Schüler in der Grundschulphase: | |
| 1- | Lernen von Anstandsregeln beim Essen und Trinken: | Die Schüler lernen die islamische Ethik beim Essen und Trinken durch die Unterrichtung von Essregeln. |
| 2- | Lernen von notwendigen körperlichen und motorischen Fähigkeiten für die gewöhnlichen Aktivitäten: | Die Entfaltung von hygienischen und gesunden Gewohnheiten für den Körper durch die Unterrichtung von Begriffen: <i>istinğā'</i> (Säuberung der Ausscheidungsorgane), Vorschriften bei der Verrichtung der Notdurft, rituelle Reinheit, |

⁸⁴² S. 54.

⁸⁴³ S. 55.

⁸⁴⁴ S. 71.

| | | |
|----|--|---|
| | | <i>wuḍūʾ</i> (Gebetswaschung), <i>ḡusl</i> (rituelle Ganzkörperwaschung), <i>ṣalāh</i> (Gebet), das Fasten. |
| 3- | Entwicklung von religiösen Begriffen, die den Schüler im alltäglichen Leben begegnen: | <ul style="list-style-type: none"> - Das Curriculum soll die religiösen Begriffe beinhalten, die für die Entwicklung des eigenen Bewusstseins von Bedeutung sind. Dabei ist es wichtig, die Fragen der Kinder in einer verständlichen Form zu beantworten und anhand von Beispielen zu erklären. Beispielsweise gib es Begriffe, wie den Glauben an Gott, seine Engel, Offenbarungsschriften, Gesandten, den jüngsten Tag und an seine Vorherbestimmung, die dabei erklärt werden müssen. - Die Korrektur von falschen Begriffen und Vorstellungen bei den Kindern, wie z. B. Gottesvorstellung als großzügiger Mensch, Vorstellung über Engeln als Menschen mit weißer Kleidung, Vorstellung über das Paradies als ein schöner Garten. - Anregungen zum Wissenserwerb und zur Nutzung von Freizeiten. |
| 4- | Lernen von geistigen Fertigkeiten, die für den Umgang mit den alltäglichen Angelegenheiten notwendig sind: | Die religiösen Begriffe sollen den Schülern immer anhand von Beispielen aus Koran und Sunna so früh wie möglich vermittelt werden. Dies soll ihnen ermöglichen, den Zusammenhang zwischen <i>ḥukm</i> (Rechtsnorm) und <i>naṣṣ</i> (Text) zu begreifen, und sie später zu befähigen, diese Rechtsnormen selbstständig aus den islamischen Originalquellen zu schließen und sie im Alltag anzuwenden. |
| 5- | Förderung der sozialen Kontakte zu den anderen Mitmenschen in der Gesellschaft sowie zu den anderen Schulkameraden: | Die islamischen Kriterien für die Freundeswahl und das Verhalten gegenüber den anderen Mitmenschen soll bei den Schülern festgelegt werden |
| 6- | Förderung des Gewissens und des moralischen Rahmens bei den Schülern. Die Schüler sollen lernen, zwischen falsch und richtig, Gut und Böse zu unterscheiden: | <ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler sollen ihre Beziehung zum Schöpfer durch Einübung in die vorgeschriebenen Gottesdienste, wie das Gebet und das Fasten, stärken. Ziel dabei ist, ihr Gewissen und die vertrauensvolle Zusammenarbeit zu fördern. Das Gefühl der sozialen Gleichberechtigung bei den Schülern soll ebenfalls dadurch entwickelt werden. - Die Förderung der emotionalen und sozialen Aspekte bei den Schülern, um sie zur Praxis von frommen und wohlgefälligen Taten zu motivieren. |

| | | |
|-----|---|---|
| | | - Die Schüler über die anstößigen Charaktereigenschaften aufklären, die zum Zerfall der islamischen Gesellschaft führen könnten, wie Spott, üble Nachrede und Geschwätz, Kritik ohne Grundwissen, Streitigkeiten, Hass, Neid, Zorn etc. |
| B- | Die Merkmale und Probleme der ägyptischen Gesellschaft: 1- Die erstrebten Ziele in der ägyptischen Gesellschaft: | |
| 7- | Stolz auf die göttlichen Botschaften: | Die Verankerung der wesentlichen Begriffe bei den Schülern, wie den Glauben an Gott, seine Engel, seine Offenbarungsschriften, seine Gesandten, den jüngsten Tag und die Vorherbestimmung Gottes. Dabei muss der Stolz auf die islamische Botschaft und deren Offenheit, die die Bedürfnisse der Menschen und ihres Lebens befriedigt, entwickelt werden. |
| 8- | Ständige Entwicklung und Erneuerung anzustreben: | Bei den Schülern soll das Bedürfnis geweckt werden, Wissen anzustreben, denn dies wird als ein wesentliches Mittel für die Entwicklung und Erneuerung von Gesellschaften berücksichtigt. |
| 9- | Verwirklichung sozialer Gleichberechtigung: | Die Ausstattung der Schüler mit den moralischen Werten, wie Gerechtigkeit, Ehrlichkeit, Liebe, Aufrichtigkeit bei der Arbeit etc. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Schüler positive Einstellungen zu diesen Werten entwickeln und von den anstößigen Charaktereigenschaften wie Unterdrückung abgegrenzt werden. |
| 10- | Allgemeine Entwicklung der zukünftigen Mitglieder der Gesellschaft: | Die Schüler sollen im Hinblick auf die körperlichen, geistigen und sozialen Dimensionen harmonisch entwickelt werden. |
| | 2- Die Merkmale der ägyptischen Gesellschaft: | |
| 11- | Religiosität: | Die Religiosität bei den Schülern zu festigen und tolerante Wahrnehmung gegenüber den anderen Religionsangehörigen zu entwickeln. |
| 12- | Nationale Einheit: | Die nationale Einheit in der Gesellschaft soll gestärkt werden. Dies geschieht dadurch, dass die verschiedenen Arten der Kooperationsbereitschaft bei den Schülern entwickelt werden, um später gemeinsam den Gefahren begegnen zu können. |

| | | |
|-----------|---|--|
| 13- | Beharren auf den moralischen Werten | Zu verantwortlichem Gebrauch der islamischen Werte beim Umgang mit anderen Menschen. |
| | 3- Probleme der ägyptischen Gesellschaft: | |
| 14- | Radikales Verständnis des Islam: | Die Schüler sollen gegen sabotiertes Denken geschützt werden und ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass der Islam eine Religion der Toleranz, der Vergebung, der Barmherzigkeit und der Sicherheit ist und dass ihr Recht auf dem Aspekt der Erleichterung hinsichtlich der Gottesdienste (<i>ibādāt</i>) und Handlungsweisen unter den Menschen (<i>mu'āmalāt</i>) gebaut ist. |
| 15- | Probleme der Gedankenfreiheit: | <ul style="list-style-type: none"> - Die Aufklärung über die Beziehung zwischen Muslim und Nichtmuslim durch die Unterrichtung einiger Beispiele aus der Biographie des Propheten (ﷺ) und über sein Verhalten den Juden gegenüber. - Die Schüler sollen dazu aufgefordert werden, Respekt vor der Meinung des Anderen zu zeigen, solange diese im Rahmen des islamischen Rechtes toleriert wird. |
| 16- | Sucht: | Die Entwicklung einer negativen und tadelnden Einstellung zu den verschiedenen Suchtarten durch die Aufklärung über ihre negativen gesundheitlichen, psychischen und sozialen Folgen. |
| 17- | Loyalitätsprobleme zum Heimatland: | Die Aufforderung der Schüler zur Loyalität zum Heimatland durch die Ermutigung ihrer Verteidigungsbereitschaft sowie zur Bewahrung des öffentlichen Vermögens. |
| 18- | Probleme im Zusammenhang mit der islamischen Glaubenslehre: | <ul style="list-style-type: none"> - Die Aufklärung über die wahren Ansätze der islamischen Glaubenslehre. - Die Aufklärung über den in der Gesellschaft bestehenden Aberglauben und Neuerungen, die zum islamischen Glauben im Widerspruch stehen. |
| C- | Beschaffenheit des IRU: | |
| 19- | Islamunterricht befasst sich mit dem Gotteswesen: | Die Festlegung von Grundzügen der anerkannten islamischen Glaubenslehre bei den Schülern durch die Kultivierung ihrer rationalen Denkweise anhand der Gesinnung und Überlegung über die menschlichen und weltlichen Fragen. |
| 20- | Islamunterricht berücksichtigt die Beschaffenheit der Lebenswirklichkeit: | Die Aufklärung über die Instanz der Erlassung von Rechtsnormen, damit die Schüler die Rechtschaffenheit des göttlichen |

| | | |
|-----|--|---|
| | | Rechts sowohl für sich selbst als auch für die Gesellschaft begreifen können. |
| 21- | Islamunterricht berücksichtigt den Komplementaritätsaspekt: | Es soll auf den Komplementaritätsaspekt zwischen der Gesetzgebung und Rechtsnormen bei der Bildung des Curriculums für den IRU geachtet werden, sodass seine Komponente zueinander in einem komplementären Verhältnis stehen. |
| 22- | Islamunterricht berücksichtigt sowohl die Orthodoxie als auch die Moderne: | Islamischer Religionsunterricht soll sich mit den wesentlichen religiösen Begriffen befassen und sie mit den aktuellen Lebensfragen verknüpfen. |
| 23- | Quellen des IRU: | Im IRU sollen die grundlegenden Quellen (Koran und Sunna) der islamischen Erziehung in Betracht gezogen werden. Sein Inhalt soll den Schülern stets anhand dieser Quellen vermittelt werden. Ziel dabei ist, dass die Schüler die Beziehung zwischen den Rechtsnormen und ihrer Instanz ab der früheren Kindheit begreifen können. ⁸⁴⁵ |

2. Aufbaumethoden eines Curriculums für den IRU an den azharitischen Grundschulen

Das Konzept der Concept-Maps (*madḥal al-mafāhīm*): Dieses Konzept basiert auf der Vermittlung von Wissen in einer kumulativ graphischen Form. Bei diesem Konzept werden die Elemente aufeinander aufgebaut, sodass bestimmte zentrale Begriffe des behandelten Themas eingeführt werden. Diese zentralen Begriffe dienen als Angelpunkte für die Wissensstrukturierung im Schulcurriculum.

A) Wie wird die Anwendung der Concept-Maps in der vorliegenden Arbeit begründet?

Die Gründe für die Anwendung dieser Methodik können im Folgenden so dargelegt werden:

- Die Ausdehnung der wissenschaftlichen Fakten und somit ebenfalls der religiösen Themen, die dem Lernenden vermittelt werden sollen:

Der enorme wissenschaftliche Fortschritt trug dazu bei, dass sich ebenfalls der Umfang des Wissens bereichert hat. Der Lernende wurde somit vor einer großen Herausforderung gestellt, nämlich diesen großen Umfang an Wissen zu erfahren. Aus diesem Grund kommen die Begriffe in Betracht, um sie als Angelpunkte fürs Curriculum anzuwenden. Ziel dabei ist, diese

⁸⁴⁵ S. 71-74.

wissenschaftlichen Fakten zu begrenzen. In dieser Hinsicht werden unterschiedliche Dinge, Ereignisse und Phänomene in wenigen Kategorien bzw. Abteilungen zusammengestellt. In diesem Fall können wenige Begriffe viele wissenschaftliche Fakten und Wissen beinhalten. Von daher repräsentieren sich die Begriffe durch eine zentrale Aufgabe, nämlich die Kategorisierung des Wissensgebiets.⁸⁴⁶ ⁸⁴⁷ Die islamisch-religiöse Erziehung blieb nicht von dieser Entwicklung und deren neuen Problemen und Prozessen fern, sondern sie passte sich daran an. Die Meinung der Religion zu diesen Prozessen und Problemen wurden herangezogen. Diese trug dazu bei, dass sich das religiöse Wissen ebenfalls in Bezug auf seine Fakten und Begriffe ausgedehnt hat. Die Schüler brauchen ebenfalls, sich mit dieser Ansammlung von Wissen auseinanderzusetzen, damit sie sich die gesellschaftlichen Prozesse und Probleme begreiflich machen und den Zusammenhang zwischen Religion und Gesellschaft erfahren können. Aufgrund der Breite des religiösen Wissens, das im IRU behandelt werden soll, scheint die Methodik der Concept-Maps für die Erstellung des Lehrplans bzw. für die Darstellung der verschiedenen Einheiten im Curriculum zunehmend an Bedeutung zu gewinnen.

- Die Konzipierung des Lehrplanes anhand von Methode der Concept-Maps passt genau zu den Schülerstärken und es hilft dabei, den Wissenserwerb bei ihnen zu steigern: Die Concept-Maps dienen nicht nur zur Darstellung von Wissen in Form einer ökonomisch strukturgraphischen Netzdarstellung von zentralen Begriffen eines Lehrgebiets, viel mehr trägt sie dazu bei, das Curriculum im Hinblick auf Lehrmethodik und Inhalt an die Stärken der Lernenden anzupassen. Dies soll ihnen den Lernprozess erleichtern und ihren Wissenserwerb deutlich steigern. Darüber hinaus bleiben die Relationen des gelernten Themas für lange Zeit abrufbar.⁸⁴⁸

In dieser Hinsicht vertritt Bruner die Meinung, dass die Methodik der Concept-Maps nicht nur zum Verständnis und zur Erleichterung des Lernstoffes dient, sondern gleichzeitig auch die gedächtnismäßige Speicherung des Gelernten in einer anschaulichen, umfassenden und strukturierten Form begünstigt.⁸⁴⁹ Bei al-‘Isawī (1980)⁸⁵⁰ wird auch darauf hingewiesen, dass die Unterrichtung und die Strukturierung der religiösen Begriffe durch diese Methodik das religiöse Wissen bei den Lernenden entwickelt. Dabei wird das Wissen in einer hierarchischen und strukturierten Form gemäß der Schülerfähigkeiten und ihrer Entwicklungsbedürfnisse

⁸⁴⁶ Labīb, Ruṣḍī u.a.: *Nimuw al-mafāhīm al-‘ilmiyya* [Entwicklung der Wissensbegriffe]. Kairo 1974, S. 9.

⁸⁴⁷ S. 76.

⁸⁴⁸ Yūnis, Fathī ‘Alī; an-Nāqa, Maḥmūd Kāmil: *Asāsiyyāt ta‘līm al-luġa al-‘arabiyya* [Grundzüge des Lernens der arabischen Sprache]. Kairo 1977, S. 95-99.

⁸⁴⁹ Bruner, J. S.: *The process of education*. New York: Vintage Book, 1960 P. 24 f.

⁸⁵⁰ ‘Abdurrahmān al-‘Isawī: *An-Nimuw ar-rūḥī wa-l-ḥuluqī, dirāsa taġribiyya* [Die geistige und ethische Entwicklung, eine empirische Studie]. Kairo 1980, S. 446.

vermittelt, d. h. die Begriffe werden im Lernprozess von einfachen zu schweren, von leichten zu komplizierten, von sinnlich wahrnehmbaren zu abstrakten, von bekannten zu unbekannten, eingeordnet.⁸⁵¹

- **Die Erstellung des Lehrplans anhand der Concept-Maps – Methodik dient dazu, die fehlerhaften religiösen Verständnisse bei den Schülern zu Beginn des Lernprozesses zu beseitigen:** Wie bereits erwähnt, gewinnt die Verwendung des Konzeptes der Concept-Maps bei der Gestaltung des Curriculums und der Strukturierung seiner Inhalte an Bedeutung. Heute wird deutlich, dass das Verhalten der Muslime und ihre religiösen Vorstellungen von den islamischen Grundsätzen abweichen. Dies führt zu der Schwierigkeit, dass die religiösen Begriffe aufgrund ihrer Breite umfassend verstanden werden. Aus diesem Grund wird die Methodik der Concept-Maps für die Abfassung eines IRU -Curriculums am meisten hervorgehoben.⁸⁵²

In dieser Hinsicht scheint das Lernen der religiösen Grundzüge anhand des durch diese Methodik erstellten IRU -Curriculums sehr effektiv zu sein. Die Schüler können somit die Informationen besser in ihrem Gedächtnis einprägen, sie später abrufen und in ihrem zukünftigen Leben anwenden.⁸⁵³

Oftmals geschieht es, dass die Kinder mit vielen falschen Vorstellungen und falschem Verständnis über die rechtlichen Grundsätze und Werte des Islams in die Grundschule kommen. Die meisten dieser Irrtümer entwickeln sich im Schatten solcher Erscheinungen wie Terrorismus oder zahlreicher instrumentalisierten Rechtsgutachten (*fatāwā*), die in Moscheen und dem Internet verbreitet werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, in der Grundschule ein IRU-Curriculum zu erstellen, das grundlegend auf der Methodik der Concept-Maps basiert. Die Inhalte dieses Curriculums sollen vom Beginn der Schulbildung an die falschen Vorstellungen über den Islam behandeln und korrigieren.

In der Untersuchung von Fari'a (1975)⁸⁵⁴ wird auf die Notwendigkeit des Lernens von authentischen Begriffen in der Grundschulphase hingewiesen. Die Grundschule gilt als das Fundament für die verschiedensten Arten des Wissens. Deshalb soll der Lernprozess sich nicht nur auf das Lernen von Lesen und Schreiben oder die Grundzüge der Mathematik beschränken,

⁸⁵¹ S. 77.

⁸⁵² Sulṭān, Maḥmūd as-Saiyyid: *Bihūṭ fī at-tarbiya al-islāmiyya* [Forschungen im IRU -Wesen]. Kairo 1979, S. 57.

⁸⁵³ Jersitld Atetall: *The Psveology of Adolesecent*. New York Macmillan Publishing Co., 1981, P. 549.

⁸⁵⁴ Fāri'a Ḥasan: *Taqwīm al-mafāhīm al-ḡuḡrāfiyya lada talāmīḍ al-marḥala al-ibtidā'iyya* [Evaluation der geographischen Begriffe bei den Schülern in der Grundschulphase]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät der Erziehungswissenschaft der Universität 'Aīn Šams, Kairo 1975.

vielmehr soll der Lernprozess die Schaffung einer Wissensbasis für verschiedene Begriffe umfassen.⁸⁵⁵

B) Definition eines Begriffs im Allgemeinen und des religiösen Begriffs im Besonderen:

1- Allgemeine Definition eines Begriffs:

Viele Verfasser befassten sich mit der Definition eines Begriffs im Allgemeinen. Deshalb gib es viele verschiedene Definitionen aus unterschiedlichen Blickwinkeln. *„Ein Begriff umfasst eine Reihe von Anregungsmitteln, deren Elemente sich untereinander an bestimmten Merkmalen oder Verhältnisse beteiligen.“*⁸⁵⁶

Auf der anderen Seite vertreten andere Wissenschaftler die Meinung, dass ein Begriff bei dem Einzelnen eine Summe von kumulativen Erfahrungen ist. Diese Erfahrungsbasis soll durch den Lernprozess gewonnen werden. So meint Good (1969) Folgendes: *„Ein Begriff ist die rationale abstrakte Vorstellung einer Situation, einer Idee oder Wahrnehmung.“*⁸⁵⁷ Auch Fu’ād Qilāda (1975) meint dazu: *„Die Begriffe sind Reihen von komplexen Systemen, die wiederum Reihen von mehr komplexen Ideen umfassen, die nur durch fortgesetzte Erfahrungen in den unterschiedlichen Bereichen? erworben wurden.“*⁸⁵⁸

Einige Wissenschaftler betonen die Abstraktion als Grundlage für die Festlegung eines Begriffs. Diese Meinung vertritt Mollary (1967), wenn er meint: *„Die Begriffe sind: Abstraktionen, die für die Ordnung von Dingen und Ereignissen in unseren Reihen angewendet werden. Diese Begriffe verfügen über mehrere Dimensionen und Rahmenbedingungen,⁸⁵⁹ die durch das Curriculum anhand einer hierarchischen Darstellungsmethodik behandelt werden.“*⁸⁶⁰

Andere Wissenschaftler konzentrieren sich bei der Definition von „Begriff“ auf die Verbreitung des Gelernten in bestimmten Situationen auf die nachkommenden ähnlichen Situationen. Hunt (1968) meint dazu: *„Ein Begriff ist eine Idee oder ein geistiges Bild, das durch einen Verbreitungsprozess anhand bestimmter Merkmale gebildet wird.“*⁸⁶¹

Auf der anderen Seite befasst sich Watts (1964) mehr mit dem Sinn des Begriffs und lässt seine Abstraktions- oder Verbreitungsmerkmale außer Acht: *„Ein Begriff ist geistige Kombination*

⁸⁵⁵ S. 78

⁸⁵⁶ Ḥussain ad-Dirīnī: Al-Madḥal ‘ila ‘ilm an-naḥs [Einführung in die Psychologie]. Kairo 1985, S. 320.

⁸⁵⁷ Good, V C.: Dictionary of Education. New York: McGyow-Hill Book 1969, P. 18.

⁸⁵⁸ Fu’ād Sulaimān Qilāda: Asāsiyyāt al-manāhiḡ [Grundzüge der Curricula]. Kairo 1975, S. 103.

⁸⁵⁹ S. 79.

⁸⁶⁰ Mollary, B.: Curriculum Development. New York: Holt and Rinehart 1967.

⁸⁶¹ Hunt, E. B.: Teaching high school studies: Problems in reflective thinking and social understanding. New York 1. Harper and Row 1968, S. 1.

oder Darstellung einer bestimmten Reihe von mittelbaren oder unmittelbaren Erfahrungen. Die unmittelbaren Erfahrungen gelten als Grundlagen für die Bildung der Begriffe oder allgemeiner Bedeutung von Wörtern bei den Kindern bis zum zwölften Lebensjahr.“⁸⁶²

2- Definition des religiösen Begriffs:

Abū Ṣāliḥ (1979)⁸⁶³ wies auf die Definition des religiösen Begriffs an zwei Stellen seiner Forschung hin. Das erste Mal meinte er: „Der religiöse Begriff ist eine rationale und abstrakte Vorstellung, die uns Benennungen oder Ausdrücke liefern, die im Verhältnis zur Religion stehen. Der Begriff wird gebildet, indem man die Elemente der Thematik miteinander komponiert.“ Ferner definierte er den religiösen Begriff wie folgt: „Der religiöse Begriff umfasst eine Reihe von Terminen oder Ausdrücken, die die Theologen angewendet haben, um auf gemeinsame Angelegenheiten, wie z. B. ṣalāh (Gebet), muḥarramāt (Verbotene), Ordnung bestimmter Dingen und Ereignisse, wie z. B. mubāḥāt (Gebote) oder auf eine Reihe von Informationen, wie z. B. die sieben Lesearten, hinzuweisen.“

Der Verfasser der vorliegenden Arbeit und Ġābir (1981) betrachten diese Definition als mangelhaft, weil dabei der Sinn unter „gemeinsamen Angelegenheiten“ ausgeblendet bleibt. Außerdem werden weitere religiöse Begriffe, wie z. B. Moschee, Ka'ba, Berg 'Arafāt etc. unter dieser Definition nicht berücksichtigt.

In diesem Zusammenhang sieht Ġābir (1981)⁸⁶⁴ „den religiösen Begriff als einen Ausdruck, der eine Rechtsnorm beinhaltet, wie z. B. die Verpflichtung zur Almosenabgabe, eine Rechtsregelung, wie z. B. die Taten sind von der Absicht Abhängig, einen religiösen Fakt,⁸⁶⁵ wie z. B. den Monotheismus Gottes oder ein allgemeines religiöses Prinzip, wie z. B. ṣūra (Beratung), welche als Grundlage der Gerechtigkeit gilt. Oder er beinhaltet einen Ausdruck, der bestimmte religiöse Gefühle oder Emotionen anregt, wie Moschee, Ka'ba, Ramaḍān oder 'Arafāt.“

Zwar gewinnen bei dieser Definition von Ġābir viele Lernbereiche des IRU an Bedeutung, wie z. B. Rechtsnormen und –regelungen, religiöse Fakten und Prinzipien, Anregungsmittel von vielen religiösen Gefühlen etc. Jedoch werden andere Fragen nicht in Betracht gezogen, wie z. B. ob die Ratio eine Rolle bei der Bildung solcher Begriffe spielt? Wie der Begriff gebildet

⁸⁶² Watts A. F.: The Language and Development of Children. London, George G. and Marop and Co. 1964, P. 20.

⁸⁶³ Muḥib ad-Dīn Abū Ṣāliḥ: Taqwīm manāhiḡ at-tarbiya ad-dīniyya al-islāmiyya li-l-marḥala aṭ-ṭānawiyya fī al-ḡimḥūriyya al-‘arabiyya as-sūriyya [Evaluation der IRU-Curricula in der Sekundarschulphase in der arabischen Republik Syrien]. Unpublizierte Dissertation an der Fakultät der Erziehungswissenschaft der Universität ‘Aīn Ṣams, Kairo 1979.

⁸⁶⁴ Ḥasan Ġābir: Al-Mafhūmāt ad-dīniyya al-lāzima li-ṭullāb al-marḥala aṭ-ṭānawiyya fī al-ḡimḥūriyya al-‘arabiyya al-yamaniyya [Religiöse Begriffe für die Schüler in der Sekundarschulphase in der arabischen Republik Jemen]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät der Erziehungswissenschaft der Universität ‘Aīn Ṣams, Kairo 1981.

⁸⁶⁵ S. 81.

wird? Welche Merkmale der Begriff beinhaltet? Ob es bestimmte Merkmale, die einen Begriff von den anderen unterscheiden gibt?

Ansichts der Darstellung dieser Definitionen für den religiösen Begriff wird deutlich, dass ein religiöser Begriff folgend definiert werden könnte: *„Der religiöse Begriff ist eine rationale und abstrakte Vorstellung von Ereignissen, Dingen, Situationen, Reihe von Informationen, Werten oder Verhaltensweisen,⁸⁶⁶ die zur Religion in Beziehung stehen. Diese Inhalte lassen sich bei dem Einzelnen durch eigene fortgesetzte Erfahrungen bilden, und werden durch einen oder mehrere gemeinsame Elemente gekennzeichnet. Schließlich werden sie unter einem Wort, Begriff oder religiösen Ausdruck angeordnet.“* Im Anschluss an diese Definition werden folgende Punkte berücksichtigt:

- Diese Definition behandelte den Begriff aus einem auf Wissen basierenden rationalen Blickwinkel.
- Sie setzt die rationale Vorstellung mit der Religion zusammen.
- Sie betont die Abstraktions- und Verbreitungsmerkmale als die wichtigsten Eigenschaften des Begriffs.
- Durch diese Definition wurde auf die gemeinsamen Eigenschaften oder Elemente des Begriffs hingewiesen, die ihn von anderen Begriffen unterscheiden.
- Sie umfasst religiöse Verhaltensweisen und Werte, die als Grundlage des Lernprozesses im IRU gelten.
- Sie weist auf die Bildungsmethodik des Begriffs hin.⁸⁶⁷

C- Unterrichtsmethoden von Begriffen:

1- Gagnés Methode:

Der Lernprozess eines Begriffs nach Gagné bedeutet: *„Die Fähigkeit zu haben, einige gemeinsame und allgemeine Merkmale bzw. Eigenschaften einer Gruppe von vielfältigen Elementen, die unter einer Reihe anhand unterschiedlicher Anregungsmitteln eingeführt sind, zu unterscheiden und sie in einer Kategorie oder Art anzuordnen. Der Lernende soll sich dadurch ein einheitliches Verständnis anhand all dieser Anregungsmittel bilden.“⁸⁶⁸* Es wird daher auf die gemeinsamen Eigenschaften zwischen den Elementen des einen Begriffes konzentriert. Die Schüler erwerben dadurch die Fähigkeit, diesen Begriff von anderen Begriffen zu unterscheiden. Dabei glaubt Gagné daran, dass das Erlernen von Begriffen und

⁸⁶⁶ S. 82.

⁸⁶⁷ S. 83.

⁸⁶⁸ ‘Abdulmağīd Našwātī: ‘Ilm an-nafs at-tarbawī [Die pädagogische Psychologie]. Beirut 1987, S. 447.

*Grundsätzen sowie die Lösung von Problemen kein theoretisches Wissen ist, sondern vielmehr ist es das Erlernen von geistigen Kompetenzen und Fähigkeiten, die den Lernenden befähigen, bestimmte gelernte Aufgaben, die spezielle Fertigkeiten erfordert, zu meistern. Des Weiteren meint er, dass die Lernmethoden in diesem Muster hierarchisch aufeinander aufbauen. D. h. bevor die nächste höhere komplexe Stufe angegangen werden kann, muss die darunterliegende beherrscht werden. Mit dieser Art bietet Gagné eine Art Karte für das schulische Lernen an. Der Lehrer ordnet hierbei die Teilaufgaben des zu lernenden Stoffes in einer hierarchischen Sequenz an.*⁸⁶⁹

Dabei legt Gagné den Fokus auf die Organisation der Begriffe, die das Lernmaterial beinhalten, in einer hierarchischen Gestalt. Das bedeutet, das höhere Verständnis des Begriffes erfolgt nicht bevor das niedrige Verständnis beherrscht wurde. Er versucht somit zwischen der hierarchischen Gestalt der Begriffe und den Kompetenzen des Lernenden, die auch hierarchisch gebildet sind, zu verknüpfen.⁸⁷⁰

In dieser Hinsicht meint Gagné, dass der Lernprozess anhand der folgenden drei Schritte ausgeführt werden soll:

- 1- Die Bestimmung von angestrebten Lernzielen.
- 2- Die Bestimmung der Lernelemente im Hinblick auf die festgelegten Lernziele.
- 3- Die Ordnung und Strukturierung der Elemente auf eine fortlaufende Art.

Gagné setzt in seiner Unterrichtsmethode bestimmte Lernvoraussetzungen voraus, die auch als Lehrschritte bezeichnet werden. Diese sind erforderlich, um sich die verschiedenen Arten erlernbarer Fähigkeiten anzueignen:⁸⁷¹

1. Aufmerksamkeit gewinnen.
2. Informieren über die Lehrziele.
3. Vorwissen aktivieren.
4. Darstellung des Lernstoffs mit den charakteristischen Merkmalen.
5. Lernen bei Lernenden durch Anweisungen anleiten.
6. Lernen ausführen bzw. anwenden lassen.
7. Informative Rückmeldung geben.
8. Leistung kontrollieren und beurteilen.

⁸⁶⁹ Ebd. S. 588.

⁸⁷⁰ S. 84.

⁸⁷¹ Aamāl Ṣādiq; Fu'ād Abū Ḥaṭṭab: 'Ilm an-naḥs at-tarbawī [Die pädagogische Psychologie]. Kairo 1984, S. 300.

9. Praxis des Gelernten durch Lernsituationen sichern.⁸⁷²

Bemerkungen zu Gagnés Methode:

1. Er interpretierte den Lernprozess eines Begriffs als einen Prozess, der Anregungsmittel und Reaktion beinhaltet. Somit betonte er, dass die Elemente des Begriffs bestimmte gemeinsame Merkmale teilen. Darüber hinaus lassen sich diese Merkmale bei den verschiedenartigen Begriffen unterscheiden. Die Lernenden haben während des Lernprozesses die allgemeinen Merkmale und Eigenschaften des Anregungsmittels bzw. des Begriffs in einer Kategorie anzuordnen und sich darüber ein einheitliches Verständnis zu bilden.
2. Der Fokus von Gagnés Unterrichtsmethode liegt darauf, dass er sich bei der Strukturierung des didaktischen Designs wesentlich auf den Hierarchie- und Fortsetzungsprozess der Begriffe konzentrierte, d. h. der Begriff, der gelernt wird, soll mit den zuvor gelernten Begriffen eng verknüpft und auf sie aufgebaut werden.
3. Die Strukturierung des didaktischen Designs soll nach dem hierarchischen Prinzip erfolgen, d. h. man beginnt mit den einfachen Begriffen und schreitet zu komplexen fort und von den leichteren zu den schwierigen. Außerdem soll dies gemäß den Schülerfähigkeiten geschehen, die sich auch in einem sukzessiven Prozess entwickeln.
4. Die Methode Gagnés wurde formal nach den bestimmten Schritten konzipiert. Zunächst wurden die angestrebten Lernziele festgelegt, dann wurden die Lernelemente im Hinblick auf die angestrebten Lernziele bestimmt und schließlich diese Lernelemente in eine fortlaufende Form angeordnet.
5. Am Ende vermittelte er eine Beschreibung, wie der Lernprozess im Klassenraum sein sollte.

2- Unterrichtsmethode von Klausmeier und seinen Kollegen:⁸⁷³

Klausmeier und seine Kollegen warfen eine neue Lehrmethodik der Begriffe auf, die den nachstehenden Schritten folgt:

- a. Die Darstellung des Begriffs in einer klaren und kognitiven Art.
- b. Die Benennung des dargestellten Begriffs.
- c. Die schriftliche lexikalische Definition des Begriffs im Hinblick auf dessen festgelegten Merkmale anhand einiger Beispiele für diesen Begriff.⁸⁷⁴

⁸⁷² S. 85 f.

⁸⁷³ Ṣalāḥuddīn Muḥammad Abū Nāhiya: 'Ilm taṣmīm at-ta'lim, maḡāl ḡadīd fī at-tarbiya yaḡma' baina an-naẓariyya as-saykulūḡiyya wa-t-taṭbīq at-tarbawī [Wissenschaft der Bildungskonzeption, ein neues Gebiet für die Erziehung, das die psychologische Theorie mit der erzieherischen Praxis verknüpft]. Eine Zeitschrift „al-hay'a al-miṣriyya al-ʿamma li-l-kitāb“ [Das ägyptische Generalamt fürs Buch]. Ausgabe 27/1993.

⁸⁷⁴ S. 86.

d. Die Teilung der angewendeten Beispiele in zwei Gruppen, die erste Gruppe soll den kritischen und die zweite den unkritischen Merkmalen zugeschrieben werden.

Die Unterrichtsmethode Klausmeiers und seiner Kollegen unterscheidet sich insofern von der Methode Gagnés, dass der Begriff in einer ersichtlichen und kognitiven Art anhand exemplarischer Erläuterungen dargelegt werden soll. Auf der anderen Seite stimmen beide Methoden in der Hinsicht überein, dass die Merkmale des Begriffs im Vordergrund stehen.

3- Ausubels Unterrichtsmethode:

Ausubels Methode vertritt dabei die Meinung, dass der Lernprozess eines Begriffs zwei Lernphasen erfordert. In der ersten Phase wird der Begriff erst durch die Entdeckungsaktion seiner eigenen Merkmale geformt. Der Begriff wird im Hinblick auf diese vereinten Merkmale vorgestellt. Ferner kann dieses Begriffsbild anhand der angeregten Erfahrung des Kindes weiterentwickelt werden. In der zweiten Lernphase lernt das Kind die Bedeutung des Begriffsnamens. Das Kind soll dadurch erfassen, dass die Bedeutung des Begriffs mit dem vorgestellten Bild eng verknüpft ist und die dargelegten Merkmale dem Begriff zuzuschreiben sind.⁸⁷⁵

Daraus folgt, dass der Lernprozess des Begriffs anhand nachstehender Schritte durchgeführt werden kann:

- Die Entdeckung der Merkmale, die lediglich diesem Begriff zugeschrieben werden können.
- Die Kombinierung dieser Merkmale in einer kognitiven und verständlichen Form für die Lernenden.
- Die Verknüpfung des entstandenen Begriffs mit dem hervorgehenden erworbenen Wissen.

Des Weiteren meint Ausubel, dass das Lernen eines Begriffs meistens von seinem Schwierigkeitsgrad sowie vom Wissensniveau des Lernenden abhängt. *„Sollte der Schwierigkeitsgrad ein bestimmtes Maß überschreiten, so kann der Lernende keine Beziehung zwischen diesen Begriffen und dem vorherigen gelernten Wissen herstellen. Dieses Hindernis ist besonders bei den Schülern in der Grundschulphase zu erkennen. Es werden ihnen viele abstrakte Begriffe ohne exemplarische Erklärung vermittelt. Dies führt schließlich zum Misslingen des Lern- und Lehrprozesses.“*^{876 877}

⁸⁷⁵ Aamāl Ṣādiq; Fu'ād Abū Ḥaṭāb: 'Ilm an-naḥs at-tarbawī [Die pädagogische Psychologie]. Kairo 1984, S. 317.

⁸⁷⁶ 'Abdulmağīd Naṣwātī: 'Ilm an-naḥs at-tarbawī [Die pädagogische Psychologie]. Beirut 1987, S. 364.

⁸⁷⁷ S. 87.

Da die erworbenen Vorstellungen, Begriffe oder Ideen bei den Lernenden im Bewusstsein in einer hierarchischen Form angeordnet sind, soll auch das Schulcurriculum im Einklang mit der Ausubels Methode gebildet werden. Das heißt, die Sinnvermittlung eines Begriffs soll anhand einer strukturgraphischen Darstellung erfolgen, die von der allgemeinen bis zur spezifischen Sinnerklärung verläuft.⁸⁷⁸

Bemerkungen zu Ausubels Methode:

1. Die Methode widmete dem Lernen, dessen Wissenserwerb wesentlich auf einem Erlernungsprozess basiert, nicht genügend Interesse. Aus diesem Grund ist es nicht angebracht, diese Methode für die Schüler in der Grundschulphase anzuwenden, deren Wissenserwerb grundlegend auf dem Erlernen ruht. Die Schüler sind in diesem Alter unfähig vieles zu begreifen, weil sie keine ausreichenden Informationen für das Einprägen neuer Begriffe besitzen. Sie sind nicht in der Lage, die Beziehungen zwischen den Begriffen alleine zu entdecken und zu begreifen.
2. Die Ansätze der beiden Unterrichtsmethoden von Gagné und Ausubel im Hinblick auf Wissensentwicklung bei den Lernenden stimmen überein. Beide Methoden sahen die Notwendigkeit der Fortsetzung im Lernprozess sowie der Verknüpfung des Begriffs mit den bereits zuvor erworbenen Begriffen vor.⁸⁷⁹

4- Bruners Unterrichtsmethode:

Bruner definiert einen Begriff wie folgt: „*Ein Begriff ist das Ergebnis eines Abstraktionsprozesses von Dingen oder Ereignissen, die über gleiche Merkmale verfügen.*“⁸⁸⁰ Das heißt, die Begriffe werden bei ihm als Resultate des Kategorisierungsprozesses bzw. der Einordnung von Ereignissen oder Dingen, die über gemeinsame Merkmale verfügen, in eine Kategorie dargestellt.⁸⁸¹

Ausgehend davon wird beispielsweise der Begriff *ṣalāh* (Gebet) als Oberbegriff oder eine Kategorie angesehen. Das heißt, alle Handlungen, die zu diesem Begriff in einer Beziehung stehen, wie *rukūʿ* (Verbeugung), *suḡūd* (Niederwerfung), *qirāʿat al-qurʿān* (Rezitation des Korans) etc., werden unter diesem Begriff angeordnet.

Es wird daher ersichtlich, dass Bruner sich bei der Konzipierung des Curriculums auf die Strukturierung und Fortsetzung des Wissens bei den Lernenden konzentrierte. Dies geschieht

⁸⁷⁸ Luṭfī Muḥammad Naẓīm; Abū-l-ʿAzāyīm ʿAbdulminʿim al-Ġammāl: *Naẓariyyāt at-taʿallum al-muʿāšira wa-taṭbīqātihā at-tarbawīyya* [Die aktuellen Lerntheorien und ihre pädagogischen Anwendungen] . Kairo 1988, S. 208.

⁸⁷⁹ S. 88 f.

⁸⁸⁰ Ebd. S. 198.

⁸⁸¹ Ebd. S. 198.

durch Bildung einer hierarchischen Begriffsmatrix, die die Schüler zur Entfaltung ihres Bewusstseins anregt, um die gelehrten Lehrinhalte zu begreifen und sie später zu erweitern.

5- Unterrichtsmethode von Denise und seinen Kollegen:

Die Unterrichtsmethode von Denise und seinen Kollegen basiert auf sechs Schritten:

1. Vorprüfung der Schüler, um festzustellen, inwiefern sie die behandelten Begriffe kennen.
2. Vorprüfung der Schüler, um festzustellen, was bei ihnen für das Lernen dieser Begriffe im Wesentlichen erforderlich ist.⁸⁸²
3. Auswahl der geeigneten Lehrstrategien bzw. Lehrmethoden.
4. Auswahl der geeigneten Beispiele für die Vermittlung der behandelten Begriffe.
5. Bereitstellung von geeigneten Möglichkeiten für die Praxis.
6. Nachprüfung der Schüler, um festzustellen, inwiefern sie die behandelten Begriffe gelernt haben.

D- Faktoren, die den Lernprozess der Begriffe beeinflussen:

Es gibt einige Faktoren, die einen Einfluss auf den Lernprozess bei Kindern haben. Diese werden im Folgenden dargestellt:

1- Art eines Begriffs:

Ein Begriff lässt sich nach Piaget in zwei Arten klassifizieren. Auf der einen Seite gibt es die kognitiven Begriffe, die sich durch unmittelbare Handlungen und greifbare Taten entwickeln. Auf der anderen Seite gibt es die abstrakten Begriffe, die sich erst ab dem zwölften Lebensjahr entwickeln können, und nicht von den Erfahrungen der Lernenden abhängig sind. Das Lernen solcher Begriffe basiert in erster Linie auf der Kognition der Lernenden über die Verhältnisse zwischen den Komponenten des Begriffs.⁸⁸³

Zu der zweiten Begriffsart, nämlich den abstrakten Begriffen meint der Verfasser, dass das Lernen dieser Begriffe lange Zeit benötigt. Die Lernenden begreifen diese Zusammenhänge allmählich mit dem zunehmenden Alter. Sie benötigen immer Zeit, um die klare Bedeutung dieser Begriffe zu erfassen und demgemäß die Lebenssituationen bewältigen zu können. Ein gravierendes Beispiel solcher Begriffe im islamwissenschaftlichen Gebiet ist der abstrakte Begriff *‘adl* (Gerechtigkeit). Die Schüler der Grundschulphase sind nicht in der Lage, diesen Begriff unmittelbar kognitiv zu erfassen. Die Bedeutung eines solchen Begriffs begreifen die Schüler allmählich mit zunehmenden Alter und der zunehmenden Auseinandersetzung mit der umgebenden Gesellschaft. Im Gegensatz zu *‘adl* als ein abstrakter Begriff sind andere Begriffe für Kinder einfacher zu begreifen und bildlich vorstellbar, wie der Begriff *Ka‘ba* oder *muṣḥaf*

⁸⁸² S. 89.

⁸⁸³ Aamāl Ṣādiq; Fu‘ād Abū Ḥaṭāb: ‘Ilm an-naḥs at-tarbawī [Die pädagogische Psychologie], Kairo 1984, S. 337 f.

(Koranbuch). Von daher könnten wir sagen, dass die kognitiven Begriffe viel einfacher für die Schüler der Grundschulphase zu lernen sind als die abstrakten Termini. *„Die Lernenden verfügen in diesem Alter über keine bildliche Vorstellung, ihr Denken ist also nicht an konkrete Bilder gebunden, die den Begriff mit seiner Bedeutung verbinden könnte.“*^{884 885} Bei einem zu lösenden Problem mit einem solchen Begriff, wie „Gerechtigkeit“, können alle logischen Möglichkeiten gemäß dem Alter der Schüler in der Grundschule angewendet werden. Die Vermittlung solcher Art von Begriffen kann beispielsweise durch Darstellung kürzerer Geschichten oder anhand von negativen und positiven Beispiele für den Begriff erfolgen.

2- Hilfsbeispiele beim Erlernen eines Begriffs:

Die Anwendung von Beispielen bei der Vermittlung von Begriffen spielt eine wesentliche Rolle für die Wirksamkeit des Lernprozesses. Sie helfen den Lernenden dabei, den Sinn des Begriffs schnell und kognitiv zu erfassen. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass die Anwendung sowohl von negativen als auch von positiven Beispielen innerhalb des Lernprozesses wichtig ist. Beispielsweise könnte der Begriff *ṣidq* (Ehrlichkeit) den Schülern anhand negativer Beispiele, wie z. B. das Entstehen von Schäden durch Lügen oder Verrat, vermittelt werden. Für den Begriff „Gerechtigkeit“ könnte man einige Situationen nennen, in denen die Unterdrückten leiden. Die Vermittlung der koranischen Vorschriften bzw. der Gebote und Verbote an die Muslime erfolgt an mehreren Stellen durch Anwendung von negativen und positiven Beispielen. So heißt es: *„Hast du nicht gesehen, wie Gott ein Gleichnis von einem guten Wort geprägt hat? Es ist gleichsam wie ein guter Baum, dessen Wurzel fest (in der Erde) sitzt, und dessen Krone in den Himmel ragt, und der mit der Erlaubnis seines Herrn zu jeder Zeit Fürchte trägt. Gott prägt den Menschen die Gleichnisse. Vielleicht würden sie sich mahnen lassen. Und ein schlechtes Wort ist gleichsam wie ein schlechter Baum, der oberhalb des Erdbodens abgehauen ist und (im Erdreich) keinen festen Halt hat. Gott festigt diejenigen, die glauben, im diesseitigen Leben und im Jenseits durch die feste Aussage (al-qaul at-tābit). Aber die Freyler führt er irre. Gott tut, was er will.“*⁸⁸⁶

Des Weiteren wird noch ein Beispiel für diejenigen aufgeworfen, die sich von den Zeichen Gottes abwenden und dadurch in den Unglauben geraten. Es heißt: *„Und verlies ihnen die Geschichte von dem, dem wir unsere Zeichen gaben, und der sich dann ihrer entledigte! Da nahm ihn der Satan in seine Gefolgschaft (oder: Da war der Satan hinter ihm her (und holte ihn ein)?). Und so war er einer von denen, die abgeirrt sind. Wenn wir gewollt hätten, hätten*

⁸⁸⁴ Ebd. 443.

⁸⁸⁵ S. 90.

⁸⁸⁶ Sure (14:24-27).

wir ihn durch sie emporgehoben. Aber er war der Erde zugewandt und folgte seinen (persönlichen) Neigungen. Er ist einem Hund zu vergleichen. Der hängt die Zunge heraus, du magst auf ihn losgehen oder ihn (in Ruhe) lassen. So ist es bei den Leuten, die unsere Zeichen für Lüge erklären. (Aber) berichte nun, was es zu berichten gibt! Vielleicht werden sie (wenn sie es hören, doch) nachdenken. Wie schlimm steht es mit den Leuten, die unsere Zeichen für Lüge erklären und (damit) gegen sich selber freveln!“ (7:175-177).⁸⁸⁷

In diesem Zusammenhang werden mehrere Studien durchgeführt, um festzustellen, ob die negativen und positiven Beispiele überhaupt eine Rolle beim Erlernen von Begriffen spielen. In dieser Hinsicht weist die Studie von Whitmann (1963)⁸⁸⁸ auf den Einfluss der positiven, getrennten positiven und negativen und der gemischten positiven und negativen Beispiele beim Erlernen der Begriffe hin. Für diese Untersuchung wurden 67 Probanden ausgewählt, die er wiederum in sechs Gruppen aufteilte. Schließlich kam er zu folgenden Ergebnissen:

- Es besteht eine wesentliche Differenzierung, die auf ein höheres statistisches Signifikanzniveau für die Gruppe mit positiven Beispielen sowie mit der Gruppe mit getrennten positiven und negativen Beispielen hinweist.
- Die Anwendung von den gemischten Beispielen weist auf schlechte Leistung hin.

3- Die vorgehenden Erfahrungen des Lernenden:

Wie bereits erwähnt erfolgt der Lernprozess der Begriffe durch eine hierarchisch kumulative Strategie, die den Aspekt der Fortsetzung und Sequenzialität bei der Vermittlung von Begriffen anstrebt. Das Erlernen der Oberbegriffe darf in diesem Fall nicht vor dem Erlernen der vorgehenden Begriffe geschehen. Das heißt, die Schüler müssen zunächst die Bedeutung der Begriffe *ṣalāh* (Gebet), *ṣiyām* (Fasten), *ḥaġġ* (große Pilgerfahrt) kennen, bevor sie den Begriff *ʿibādāt* (Gottesdienste) erfahren.⁸⁸⁹ Und sie müssen wiederum davor die Bedeutung der Begriffe *rukūʿ* (Verbeugung), *suġūd* (Niederwerfung) *qirāʾat al-qurʾān* (Rezitation des Korans), vor der Bedeutung von *ṣalāh* (Gebet) erlernt haben. In dieser Lernstrategie liegt der Kernprozess der kognitiven Entwicklung der Begriffe bei den Lernenden.

4- Alter des Lernenden:

Die Berücksichtigung des Alters der Lernenden ist ein Hauptfaktor für den Erfolg des Lernprozesses von Begriffen. Die Entwicklungsbedürfnisse in Verbindung mit dem Alter der Lernenden sowie die Auseinandersetzungen mit der umgebenden Umwelt dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Die Bedeutungstiefe und Komplexität der vermittelten Begriffe

⁸⁸⁷ S. 91.

⁸⁸⁸ Whitman, J. R. and Garner, W. R.: Concept Learning as a Function of internal Structure, Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour. 1963, 2, 195-202.

⁸⁸⁹ S. 92.

unterscheiden sich zweifelsohne von einer Schulphase zur andern, d. h. die Begriffe eines behandelten Themas in der Grundschulphase sollen anders als die in den weiteren Schulphasen sein. Wie Piaget meint, sollen von den Lernenden in der Grundschulphase zunächst die kognitiven Begriffe gemäß ihrem Alter erlernt werden. Sollen ihnen in diesem Alter weitere abstrakte Begriffe vermittelt werden, so haben sie diese in einer kognitiven Art anhand von Beispielen zu erwerben. In dieser Hinsicht dürfen den Schülern in diesem Alter keine islamischen Themen wie z. B. die Rechtsnormen zu den Bankzinsen oder zu den Versicherungen vermittelt werden, weil diese Themen ihre geistige Entwicklung überschreiten.

E- Entwicklung von Begriffen:

Die Entwicklung von Begriffen bei den Lernenden innerhalb des Lernprozesses gilt als eines der wesentlichen Bildungsziele im Allgemeinen. Die Bedeutung des Begriffs wird vertieft und erweitert vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen und Leichten zum Differenzierten und Komplexen. Mit zunehmendem Alter der Schüler, durch die mittelbare und unmittelbare Auseinandersetzung mit der umgebenden Umwelt und durch den Erwerb von Erfahrungen, werden die Begriffe bei den Lernenden vertieft.

Piaget unterscheidet vier Hauptstadien der kognitiven Entwicklung bei Kindern, die zum Teil in Substadien unterteilt werden:

Im ersten Stadium lernt das Kind zwischen Dingen zu unterscheiden. Es verfügt zunächst nur über einige angeborene Reflexe. Das Kind lernt dann vor allem durch Beobachtung und Handeln (zunächst durch aktive Wiederholung und später durch Experimentieren). Auf diese Weise lernt es auch die Verknüpfung eines Zwecks mit dem Mittel, das zum Erreichen des jeweiligen Ziels benötigt wird. Im zweiten Stadium eignet sich das Kind die Sprache an und kann nun mit Vorbegriffen, Vorstellungen und Symbolen umgehen. Im dritten Stadium ist das Denken weiterhin an anschaulich erfahrbare Inhalte gebunden. Es werden aber nun verschiedene Merkmale eines Gegenstands und Vorgangs gleichzeitig erfasst und zueinander in Beziehung gesetzt. Das Kind denkt im Sinne von verinnerlichtem Handeln, kann vorausdenken und sein Handeln reflektierend steuern, jedoch kann es keine ausdrückliche Fassung für die Begriffe geben. Im vierten Stadium kann das Kind mit abstrakten Begriffen umgehen und annehmbare Definitionen dafür geben.⁸⁹⁰⁸⁹¹

Deutlich wird, dass Piaget die Entwicklung der Begriffe bei den Kindern mit ihrer geistigen Entwicklung verknüpfte, d. h. je nach dem geistigen Alter entwickeln und vermehren sich das Wissen und die Erfahrungen bei ihnen. Piaget kam daher zu der Schlussfolgerung, dass das

⁸⁹⁰ Labīb, Rušdī u.a., Kairo 1974, S. 10.

⁸⁹¹ S. 93.

Alter des Lernenden eine wesentliche Rolle beim Erlernen von Begriffen und auch bei der Auswahl der geeigneten Lehrmethoden spielt. Der Lernprozess der Begriffe in der Grundschulphase soll nach Piaget im Vergleich zu der Mittel- und Sekundärphase anhand von Beispielen und Bildern geschehen, weil bei ihnen in diesem Alter das kumulative Wissen fehlt. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Entwicklung eines religiösen Begriffs die Übertragung des Begriffs im Hinblick auf seine Bedeutungstiefe von einem Niveau zum anderen gemäß der Entwicklungsmerkmale und –Bedürfnisse der Schüler bedeutet.⁸⁹² Bei der Erweiterung der Bedeutung des religiösen Begriffs wird nicht nur auf seine Definition im umfassenden Sinne eingegangen, vielmehr bezieht sich diese Erweiterung auf die Entfaltung der Unterbegriffe. Beispielsweise können den Schülern in der vierten Klasse die Definition, die Rechtsnorm, die Pflichten, die Sunna-Handlungen und die Nichtigkeitsgründe des rituellen Gebets unterrichtet werden. In der fünften Klasse kann der Begriff „das rituelle Gebet“ etwas tiefer behandelt werden, sodass die Schüler beispielsweise das gemeinsame, Freitags- und Festgebet lernen. Weiterhin soll dieser Begriff in der sechsten Klasse erweitert werden, d. h. die Schüler lernen die Erleichterungsmöglichkeiten bei der Verrichtung dieses Gottesdienstes, wie das Gebet des Reisenden und Kranken sowie das Zusammenlegen der rituellen Gebete.⁸⁹³ Aus dieser Darstellung können die nachstehenden Punkte zusammengefasst werden:

1. Die Entwicklung von Begriffen bei den Lernenden ist eines der wesentlichen Lernziele im Bildungsprozess in allen Bildungsphasen.
2. Die Entwicklung eines Begriffs verläuft in mehreren Phasen. Die Bildung des behandelten Begriffs erfolgt in der ersten Phase.⁸⁹⁴
3. Die Entwicklung von Begriffen ist mit dem geistigen Alter und den erworbenen Lebenserfahrungen und –wissen des Lernenden verknüpft.
4. Der Entwicklungsprozess eines Begriffs verfügt über mehrere Tendenzen, wodurch ein Begriff vom Kognitiven zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplexen, vom Klaren zum Unklaren und vom Begrenzten zum Unbegrenzten übertragen wird.
5. Die geeigneten Prüfungen werden als die wichtigsten Mittel für die Überprüfung der Begriffsentwicklung bei den Lernenden angesehen.
6. Der religiöse Begriff entwickelt sich nicht im Hinblick auf seine Bedeutung, sondern im Hinblick auf die Tiefe seiner Behandlung im Sinne von der Entfaltung seiner Unterbegriffe im Laufe der Bildungsphasen.

⁸⁹² S. 94

⁸⁹³ S. 95.

⁸⁹⁴ S. 96.

F- Aufbauphasen eines IRU-Curriculums für die azharitischen Grundschulen anhand der Concept-Maps:

Angesichts der obigen Darstellung können die folgenden Schritte für den Aufbau eines IRU - Curriculums an den azharitischen Grundschulen festgelegt werden:

1. Festlegung von allgemeinen Zielsetzungen.
2. Allgemeine Ziele werden in pädagogischen Zielen konkretisiert.
3. Festlegung von wesentlichen religiösen Begriffen, die zu den im Voraus festgelegten und angestrebten Zielen in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen. Diese Begriffe sind als Hauptschwerpunkte für die Strukturierung des Curriculums anzusehen. Sie sollen außerdem mit den Unterbegriffen verknüpft werden und im Hinblick auf ihre Entfaltung und Umfassung anderer Hilfsbegriffe flexibel sein.

Ausgehend davon, dass sich die islamische Religion in erster Linie mit dem Menschen und seinem Glück im Diesseits und im Jenseits befasst, und dass ihre *šarī'a* (Rechtssystem) eine große Anzahl von Rechtsregelungen beinhaltet, welche die Beziehung zwischen Mensch und Gott sowie seiner Gesellschaft und seiner Familie organisieren, spielt ihr Rechtsrahmen eine zentrale Rolle für die Bestimmung von Begriffen im Unterricht. Beispielsweise beinhaltet die *šarī'a* eine große Anzahl von dogmatischen Normen, die das Verhalten des Muslims seinem Schöpfer gegenüber aufgreift, wie z. B. der Glaube an Gott und seine Eigenschaften, an seine Engel, Offenbarungsschriften, seine Gesandten und an den jüngsten Tag sowie an den Tag der Abrechnung etc. Zum anderen beinhaltet sie weitere ethische Normen, die die menschliche Moral verfeinern, wie z. B. Tugendethiken, die zum Menschenwohl in der Gesellschaft dienen. Zu diesen ethischen Charaktereigenschaften zählen auch Ehrlichkeit, Ehrbarkeit, Scham, Geduld, Treue etc. Zum anderen gibt es auch die rechtlichen Normen für den zwischenmenschlichen Verkehr, wie z. B. die gottesdienstlichen Handlungen (*'ibādāt*), zwischenmenschliche Handlungen (*mu'āmalāt*), festgesetztes Strafrecht, Personenstandsangelegenheiten etc.⁸⁹⁵

Daraus wird ersichtlich, dass das IRU -Curriculum an den azharitischen Grundschulen die folgenden grundlegenden Oberbegriffe beinhalten sollte: Theologie bzw. Lehre Gottes (*ilāhiyyāt*), Prophetenschaften (*nubuwwāt*), verborgene Dinge (*ḡaibiyyāt*), gottesdienstliche Handlungen (*'ibādāt*), zwischenmenschliche Handlungen (*mu'āmalāt*), prophetische Biographie (*as-sīra an-nabawiyya*), Ethik (*aḥlāq*).

⁸⁹⁵ S. 97.

4. Herleitung der Unterbegriffe von den Hauptbegriffen und deren fortlaufende Ordnung in einer Matrix. Dies geschieht durch die Analyse der Hauptbegriffe, um dadurch einfache Unterbegriffe herzuleiten. Ferner werden diese einfachen Unterbegriffe weiterhin analysiert und daraus noch einfachere und allgemeine Begriffe abgeleitet. Die Begriffe sollen am Ende hierarchisch und altersgemäß in der Matrix angeordnet werden, d. h. vom Einfachen zum Komplexen, vom Leichterem zum Schweren und vom Weiteren zum Konkreten.
5. Vermittlung von abstrakten Begriffen neben den kognitiven greifbaren Begriffen an die Schüler in der Grundschule. Dadurch soll ihr religiöses Bewusstsein entwickelt und entfaltet werden. Vorausgesetzt wird, dass die Darstellung dieser Begriffe anhand exemplarischer Geschichten erfolgt, die mit dem Leben der Schüler eng verknüpft sind.
6. Festlegung einer konkreten und klaren Definition für den behandelten Begriff. Diese Definition soll vor allem den Begriffsmerkmalen sowie den Entwicklungsbedürfnissen des Schüleralters jeder Schulklasse entsprechen.
7. Vermittlung von religiösen Begriffen anhand positiven sowie negativen Beispiele, die zur Klarheit dieser Begriffe und ihrer Merkmale dienen.
8. Anordnung von verwendeten Beispielen auf einer logischen Grundlage, sodass sie in der Begriffsmatrix vom Einfachen zum Komplexen geordnet werden. Dabei sollen auch die Merkmale der Begriffe berücksichtigt werden.
9. Darlegung der entsprechenden Koranverse sowie der prophetischen Überlieferungen, die jeden Begriff behandelt.

3. Die Matrix der Fortsetzung und Sequenzialität der Begriffe:

1. Definition von Matrix:

Nach Zwicky wird eine Matrix auch als morphologisches Modell bezeichnet. In diesem Modell werden die wichtigsten Parameter eines Produktes, einer Tätigkeit oder einer Leistung beschrieben, und in einem Koordinatensystem angeordnet,⁸⁹⁶ um die Beziehungen der einzelnen Variablen systematisch untersuchen zu können. So kann ganz schnell eine Reihe von Ideen mit Hilfe einer Matrix in Schemen oder Tabellen entwickelt werden.⁸⁹⁷ In der vorliegenden Arbeit wird diese Methodik von Bedeutung sein, um die wichtigsten religiösen islamischen Begriffe für die Grund-, Mittel- und Sekundarschulphase in hierarchischen und fortlaufenden Schemen anzuordnen und den Schülern entsprechend ihrem Alter zu vermitteln.

2. Zwei Dimensionen der Begriffsmatrix:

⁸⁹⁶ S. 98.

⁸⁹⁷ Zwicky, F.: Morphological Analysis. Berlin, Soringes 1957.

a- Die Fortsetzung: Das heißt, die vertikale Wiederholung der wesentlichen Begriffe im Curriculum⁸⁹⁸ oder die Entwicklung von Kenntnissen anhand des Curriculums im Laufe der Schulphasen bzw. der Schulklassen.⁸⁹⁹ Beispielsweise können die Unterbegriffe des Oberbegriffs *ṭahāra* (rituelle Reinheit) anhand dieser Vorgehensweise auf die IRU -Curricula der Grund-, Mittel- und Sekundarschulphase verteilt werden, sodass sie in Bezug auf ihre Breite stets in der vorhergehenden Schulphase aufgebaut werden. Dabei muss darauf geachtet werden, dass die Begriffe nicht wortwörtlich wiederholt werden sollen, sondern den Schülern im Hinblick auf ihren Wissensumfang, ihrem Alter entsprechend und in einer hierarchischen Art vermittelt werden. Die behandelten Begriffe jedes Themenbereichs in jeder Schulklasse sollen zur Einführung der Schüler in dasselbe Thema in der nächsten Schulphase dienen.

b- Die Sequenzialität: Das heißt die Reihenfolge, die für die Darstellung des Inhalts im Laufe der Zeit angewendet wird. In diesem Zusammenhang muss darauf geachtet werden, dass jedes Element auf das vorstehende Element aufgebaut wird und es im Hinblick auf die Sinnvertiefung und -weite überschreitet. Die Sequenzialität bedeutet daher nicht nur die Wiederholung, vielmehr sollen die Begriffe in einem tiefgreifenden Sinne in den weiteren Phasen behandelt werden.⁹⁰⁰ Die Sequenzialität der behandelten Begriffe heißt daher die Anordnung des Curriculums bzw. des Inhalts jedes Themenbereichs in einer Schulklasse, d. h. die Reihenfolge muss festgelegt werden.

Angesicht des vorangegangenen Abschnittes setzt die Aufstellung der Begriffsmatrix voraus, dass die Begriffe in der Matrix vom Einfachen zum Komplexen, vom Kognitiven und Greifbaren zum Abstrakten und vom Allgemeinen zum Spezifischen gemäß der Merkmale jeweiliger Schulphase sowie dem Wissensstand der Schüler an den azharitischen Grundschulen angeordnet werden sollen.⁹⁰¹ Wichtig ist dabei, dass die Abstraktion mancher religiöser Begriffe, wie z. B. *ʿaqīda* (Glaubenslehre), Glaube an Gott, seine Engeln sowie an den jüngsten Tag, Gerechtigkeit, Ehrlichkeit, Ehrbarkeit, Treue etc. in der Grundschulphase überwunden werden soll. Solche Begriffe sollen den Schülern in diesem Alter anhand von Beispielen vermittelt werden, sodass sie sich ausgehend davon selber eine Bedeutung herleiten können.

3. Die Verteilung der religiösen Begriffe in der Begriffsmatrix:

Im Folgenden werden die religiösen Grundbegriffe in der Begriffsmatrix verteilt und aufgestellt. Als Grundlage dieser Gestaltung gelten vor allem Koran und Sunna als die zwei

⁸⁹⁸ Ibrāhīm Basiūnī ʿUmīra: *Al-Manhağ wa-ʿanāşirihi* [Die Methodik und ihre Elemente]. Kairo 1991, S. 153.

⁸⁹⁹ Muḥammad Ṣalāḥ ad-Dīn Miğāwir; Fathī ad-Dīb: *Al-Manhağ al-madrasī* [Das Schulcurriculum]. Kuwait 1981, S. 327.

⁹⁰⁰ Ibrāhīm Basiūnī ʿUmīra: *Al-Manhağ wa-ʿanāşirihi* [Die Methodik und ihre Elemente]. Kairo 1991, S. 153.

⁹⁰¹ S. 99.

wesentlichen Quellen der islamischen Erziehung. Außerdem werden die vorher angesprochenen Rahmenbedingungen für den Aufbau des Curriculums für den IRU an den azharitischen Grundschulen in Betracht gezogen, und zwar: Entwicklungsbedürfnisse der Schüler in der Grundschulphase, die Merkmale der modernen ägyptischen Gesellschaft und die Merkmale der islamischen Erziehung.

a- Religiöse Begriffe für den Themenbereich (*ahlāq*/Ethik):

An vielen Stellen der Sunna sprach der Prophet (ﷺ) das Thema Erziehung an, er sagte: „*Erzieht eure Kinder und erteilt ihnen eine wohltuende Erziehung.*“⁹⁰² Und „*Lehrt eure Kinder und Untertanen das Wohl und erzieht sie.*“⁹⁰³ Im Themenbereich Ethik im IRU an den azharitischen Grundschulen sollen viele ethische Begriffe zur Entwicklung moralbezogener Kompetenzen der Schüler dienen, z.B. Ehrlichkeit, Treue, Scham, Wohltätigkeit gegenüber den Eltern sowie den Nachbarn, Mitgefühl mit den Bedürftigen und Armen, Gerechtigkeit, Einhaltung von Verpflichtungen, Kooperation, Gastfreundschaft, Hygiene, Gleichberechtigung und anständige Redeweise.⁹⁰⁴

Da die gesunde Ernährung sowie Krankheitsprävention für die körperliche und geistige Entwicklung eine zentrale Rolle spielen, soll in der Grundschule neben den Essensregeln sowie individuellen Hygienemaßnahmen auch dem Umweltschutz entsprechendes Interesse in der erstellten Begriffsmatrix eingeräumt werden.

Anhand des Themenbereichs „Ethik“ soll man auch die Merkmale der ägyptischen Gesellschaft in Betracht ziehen. Mithilfe der Begriffsmatrix sollen die Schüler in der Grundschule lernen, sich mit den in den letzten Jahren erschienenen gesellschaftlichen Phänomenen, wie z. B. Extremismus, Terrorismus, Vergewaltigung, Mord, unberechtigte Inanspruchnahme von öffentlichen Gütern, Diebstahl etc., auseinanderzusetzen. Die gesellschaftlichen ethischen Grundwerte sollen in die Zielformulierungen dieses Themenbereichs in der Matrix mit einfließen. Folgenden Werten soll im IRU in der Grundschulphase großes Interesse gewidmet werden: Barmherzigkeit, Toleranz, Vergebung, Sicherheit, Loyalität zum Heimatland, Arbeitsamkeit, Streben nach erlaubtem Verdienst, Hochschätzung und Verehrung der Wissenschaftler, Beachtung der Menschenrechte und Bewahrung des öffentlichen Vermögens. In den weiteren Schulphasen, nämlich in der Mittel- und Sekundarschulphase, sollten diese Begriffe ausführlich behandelt werden. Dies geschieht anhand der Unterrichtung von unterschiedlichen Inhaltsfeldern, wie *tauḥīd* (Monotheismus), *fiqh* (Jurisprudenz), *ḥadīṭ*

⁹⁰² Überliefert bei Imam b. Māğā, Bd. 2/1211.

⁹⁰³ Überliefert von Imam al-Ḥākim, al-mustadrak, Bd. 2/494.

⁹⁰⁴ S. 100.

(Hadith-Wissenschaft), *sīra* (prophetische Biographie), *tafsīr* (Koranexegese). Beispielsweise kann der Sinn des Begriffs „Ehrlichkeit“ des Glaubens, der Absicht, der Aussage und der Handlungen anhand der prophetischen Überlieferungen erweitert werden.

Auch die weiteren Begriffe wie Extremismus und Terrorismus könnten in der Mittel- und Sekundarschulphase detaillierter behandelt werden. Dies kann durch die Aufklärung über bestimmte islamische Rechtsnormen hinsichtlich folgender Handlungen erfolgen: Mord eines Unschuldigen; Diebstahl; Bezeichnung eines Muslims bzw. einer islamischen Gesellschaft des Unglaubens; Einteilung einer Gesellschaft in Orte des Krieges bzw. Friedens (*dār ḥarb wa-dār salām*); Instrumentalisierung der Religion aus Machtgier; Vorhaben ein islamisches Kalifat wiedererstehen zu lassen; Emigration aus islamischen Gesellschaften, weil das Gottesrecht „*ṣarīʿa*“ dort nicht als Rechtsgrundlage herangezogen wird; was unter unwissender Gesellschaft (*muḡtamaʿ ḡāhilī*) zu verstehen ist; Bedeutung von *ḡihād* (Einsatz oder Anstrengung um Gottes Willen).

Ausgehend davon wird ersichtlich, dass die ethisch religiösen Begriffe mit dem Lernbereich *ʿaqīda* (islamische Glaubenslehre) sehr eng verknüpft sind. Die zwei Lernbereiche (Ethik und Glaubenslehre) sind nicht voneinander zu trennen, weil die ethischen Werte als Resultat eines geprägten Glaubens sowie der islamischen Erziehung betrachtet werden. Deshalb soll der Themenbereich (Glaubenslehre) beim Aufbau des Curriculums in Betracht gezogen werden.⁹⁰⁵

b- Religiöse Begriffe für den Themenbereich (*ʿaqīda*/Glaubenslehre):

Da die Kinder meistens die Themen emotional wahrnehmen, könnte man diese Fähigkeit nutzen, um den Schülern die wesentlichen dogmatischen Begriffe, wie z. B. den Glauben an Gott, seine Engeln, seine Offenbarungsschriften, seine Gesandten, den jüngsten Tag, die Vorherbestimmung Gottes sowie an all weiteren verborgenen Dinge (*ḡaibiyāt*) zu vermitteln. Dies soll Alters- und Erfahrungsbedingt anhand von Beispielen erfolgen.

Der Prophet (ṣ) sagte diesbezüglich: „*Jedes Kind wird mit einer schöpfungsmäßigen Anlage (d. h. als Muslim) geboren. Seine Eltern machen aus ihm (jedoch) einen Juden oder einen Christen oder einen Magier.*“⁹⁰⁶ Anhand anderer Überlieferung weist der Prophet (ṣ) die Muslime darauf hin, dass dem Neugeborenen das *tauḥīd*-Wort gleich nach der Geburt zunächst ins Ohr gesprochen werden soll. Er sagte: „*Eröffnet euren Kindern [das Leben] als erstes mit dem Wort: Es gibt keinen Gott außer Gott.*“⁹⁰⁷ Es gibt für diesen Themenbereich eine große Anzahl von Oberbegriffen, die in der azharitischen Grundschulphase behandelt werden müssen, weil

⁹⁰⁵ S. 101.

⁹⁰⁶ Überliefert bei Buḥārī, Bd. 8/153; und bei Muslim, Bd. 4/2048,2049.

⁹⁰⁷ Überliefert von al-Baihaqī, Bd. 6/398. Auf diesem Prophetenwort gründet der Brauch, einem Kind direkt nach der Geburt das Glaubensbekenntnis ins Ohr zu sprechen.

die Schüler von diesen fundamentalen Glaubenssätzen der islamischen Glaubenslehre so früh wie möglich erfahren müssen. Dazu gehören beispielsweise die Erläuterung des Gotteswesens und seiner Eigenschaften „*dātu Allāh wa-ṣifātihi*“. Dies bedarf einer genauen Erklärung des Begriffs *ulūhiyya* (Gottheit), der Beschreibung unseres großen Bedürfnisses nach einem Gott, der für die Angelegenheiten der Menschheit und des Universums sorgt und sie organisiert sowie der Aufklärung darüber, wie die Abrechnung der Geschöpfe vor Gott erfolgen wird. Welche Eigenschaften können nur Gott zugeschrieben werden?

Der Themenbereich (*‘aqīda*) gewinnt daher für den einzelnen Menschen sowie für die Gesellschaft eine große Bedeutung. Die Unterrichtung seiner zentralen Begriffe soll deshalb in allen Schulphasen (Grund-, Mittel- und Sekundarschulphase) stattfinden. Außerdem soll auf das Prinzip der Fortsetzung und Sequenzialität der behandelten Begriffe im Curriculum großen Wert gelegt werden. Diese Begriffe sollen von einer Schulklasse zur nächsten ausgeweitet werden. Gleichzeitig sollen die ethisch religiösen Werte im Zuge des Lehrprozesses berücksichtigt werden. Das Verhältnis zwischen dem Herrscher und seinen Untertanen soll ebenfalls dargelegt werden. In den weiteren Phasen sollen die Schüler über die Eigenschaften Gottes auf eine geistige und dem Text (*naṣṣ*) entsprechende Art erfahren. Des Weiteren werden die Kenntnisse der Schüler über die Prophetenschaften (*nubuwwāt*) und verborgene Dinge (*ḡaibiyāt*) vertieft, sodass die Schüler anhand der Vorbildlichkeit der Propheten ihren Glauben zu verteidigen lernen. Die Schüler der Sekundarschulphase sollen mehr über die islamischen Gruppierungen und ihre Glaubensansätze erfahren.⁹⁰⁸

c- Religiöse Begriffe für den Themenbereich (*‘ibādāt*/gottesdienstliche Handlungen):

Islamischer Religionsunterricht an den azharitischen Grundschulen soll folgende Begriffe im Themenbereich (*‘ibādāt*) beinhalten: *Istinḡā’* (Säuberung der Ausscheidungsorgane), *wuḍū’* (Gebetswaschung), *tayammum* (rituelle Gebetswaschung mit Sand oder Staub), *ṣalāh* (Gebet), *ṣalāt al-ḡamā’a* (gemeinsames Gebet), *ṣalāt al-ḡum’a* (Freitagsgebet), *ṣalāt al-‘īd* (Festtagsgebet), *ṣalāt al-musāfir* (Gebet des Reisenden), *ṣalāt an-nawāfil* (freiwillige Gebete bzw. Handlungen) etc. Die im Unterricht gewonnenen Erkenntnisse über die gottesdienstlichen Handlungen sollen in der Praxis eingeübt werden, d. h. diese Ritten sollten die Schülern in der religiösen Praxis unterwiesen werden. Der Prophet (ṣ) sagte hierzu: „*Schreibt euren Kindern das Gebet vor, wenn sie sieben Jahre alt sind, und schlägt sie (wenn sie es unterlassen), wenn sie zehn Jahre alt sind, und trennt ihre Betten (in diesem Alter)*.“⁹⁰⁹ In diesem Zusammenhang gilt das rituelle Gebet als Maßstab für die weiteren gottesdienstlichen Handlungen, wie *zakāh*

⁹⁰⁸ S. 102.

⁹⁰⁹ Überliefert von Imam al-Ḥākim, al-mustadrak, Bd. 1/258

(Sozialpflichtabgabe), *ṣiyām* (Fasten) und *ḥağğ* (große Pilgerfahrt). Sie gelten gemäß einer Überlieferung des Propheten (ṣ) als die unverzichtbaren Hauptsäulen der islamischen Religion. Er sagte hierzu: „Der Islam wurde auf fünf „unverzichtbaren“ Säulen aufgebaut: das Leben in der Überzeugung, dass keine Gottheit außer Gott existiert und Muḥammad sein Prophet ist; das tägliche fünfmalige Gebet; das Fasten im Monat Ramadan, die Islamische Sozialpflichtabgabe (*zakāh*), die Pilgerfahrt nach Mekka (*ḥağğ*), solange man dazu in der Lage ist.“⁹¹⁰ Denkbar ist aber auch – und das lässt sich an einigen Koranstellen nachzeichnen, dass das Schöpfungsziel des Menschen sich in der Praxis der gottesdienstlichen Handlungen verkörpern lässt. Im Koran heißt es: „Und ich habe die Dschinn und Menschen nur dazu geschaffen, dass sie mir dienen.“ (51:56)

In den weiteren Schulphasen (Mittel- und Sekundarschulphase) soll die Unterrichtung von religiösen Begriffen im Themenbereich (*‘ibādāt*) ausgeweitet werden. Beispielsweise kann der Begriff *ṭahāra* (rituelle Reinheit) als ein wesentlicher Begriff in diesem Themenbereich ausführlicher behandelt werden, weil die Schüler es in dieser Altersphase (Pubertät) nötig haben, mehr darüber zu erfahren. Hier ist auf folgende Begriffe, die mit dem Begriff „Reinheit“ eng verknüpft sind, einzugehen: *Ġusl* (rituelle Ganzkörperwaschung) im Falle der Unreinheit (*ḡanāba*), *ḥaid* (Menstruation) und *nifās* (Wochenbett), dazu gehört ebenfalls die Aufklärung, wie man sich in diesen Fällen reinigen sollte. Die weiteren Oberbegriffe dieses Themenbereichs, wie Gebet, Sozialpflichtabgabe, Fasten und Pilgerfahrt könnten ebenfalls tiefer behandelt werden, indem weitere Unterbegriffe herangezogen und im Unterricht behandelt werden.

Im IRU während der Sekundarschulphase sollen die Begriffe im Themenbereich (*‘ibādāt*) gemäß der geistigen Entwicklung der Schüler eingehend behandelt werden. So könnte der Begriff „*ṭahāra*“ im Hinblick auf seine Bedeutung und Bereiche, wie z. B. zugelassene und unerwünschte Arten des benutzten Wassers, reine sowie unreine Wasserquellen etc. erklärt werden. Die Behandlung des Begriffs *wuḍū’* (rituelle Gebetswaschung) kann ebenfalls hinsichtlich seiner Vorschriften und Bedingungen sowie basierend auf den islamischen Rechtsnormen erweitert werden.⁹¹¹ Auch die islamischen Rechtsnormen, die die Begriffe, wie *nağāsa* (Unreinheit), *istinğā’* (Säuberung der Ausscheidungsorgane), *tayammum* (rituelle Gebetswaschung mit Sand oder Staub), *ḡusl* (rituelle Ganzkörperwaschung) im Falle der Unreinheit (*ḡanāba*) behandeln, sollen in dieser Schulphase an Bedeutung gewinnen.

⁹¹⁰ Überliefert bei Buḥārī, Bd. 1/9.

⁹¹¹ S. 103.

Im Kontext der Vertiefungsideen der behandelten Begriffe im Themenbereich (*‘ibādāt*) soll sich der IRU an der Sekundärschule mit Begriffen, wie Gebet, Sozialpflichtabgabe, Fasten und Pilgerfahrt aus anderen Blickwinkeln befassen. Das Thema Gebet soll eher in einer philosophischen Hinsicht diskutiert werden, indem den Schülern aufgezeigt wird, weshalb das Gebet notwendig ist und warum es als Pflicht vorgeschrieben wurde. Auch die Sozialpflichtabgabe kann ausführlicher unter Berücksichtigung der islamischen Rechtsnormen erörtert werden. Beispielsweise, welche Voraussetzungen werden für die Abgabe von *zakāh* festgelegt, welche Arten der *zakāh* bzw. des eigenen Besitzes gibt es. Was bedeutet der bestimmte Mindestbesitz (*niṣāb*) im *fiqh*? In welchem Maß und an wen erfolgt die *zakāh*-Verteilung? Bei der Unterrichtung der beiden Themen Fasten und Pilgerfahrt soll das Schüleralter in dieser Altersphase als Bezugsrahmen in Betracht gezogen werden.

d- Religiöse Begriffe für den Themenbereich (*mu‘āmalāt*/zwischenmenschliche Handlungen):

Die Charaktereigenschaften, die den Rahmen der zwischenmenschlichen Beziehungen bestimmen, könnten in Anlehnung an die prophetische Überlieferung betont werden. Der Prophet (ṣ) sagte hierzu: *„Strengt euch in der Gehorsamkeit gegenüber Gott an, und befiehlt euren Kindern die Einhaltung der Gebote und die Vermeidung der Verbote. Dies schützt euch und sie (Kinder) vor dem Feuer.“*⁹¹² Die Schüler in der Grundschule lernen die Normen von Geboten und Verboten, um bei ihren Verhaltensweisen gegenüber den anderen Mitmenschen Rücksicht zu nehmen. Beispielsweise sollen sie etwas über die islamisch geprägten Verhaltensweisen beim Kauf- und Verkaufsprozess erfahren, um dadurch zu lernen, welche Charaktereigenschaften sowohl der Käufer als auch der Verkäufer besitzen müssen. Unter anderem sollte ihnen das Betrugsverbot beim Verkaufen, wie im Koran gefordert wird, vermittelt werden: *„Wehe den Betrügern, die, wenn sie sich von den Leuten (etwas) zumessen lassen, volles Maß verlangen, wenn sie aber (von sich aus) ihnen (etwas) zumessen oder abwägen, (sie) in Schaden bringen (oder: (das Maß oder Gewicht) fälschen; w. mangelhaft machen)! Rechnen diese (Leute) denn nicht damit, dass sie (dereinst) auferweckt werden: zu einem gewaltigen Tag.“* (83:1-5) In diesem Zusammenhang sagt der Prophet (ṣ) dazu: *„Der Käufer und der Verkäufer haben immer solange die freie Entscheidung, bis sie sich voneinander trennen. ... Wenn sie miteinander wahrhaftig und ehrlich waren, so ist das zwischen ihnen abgewickelte Geschäft segensreich geworden und wenn sie etwas verschwiegen oder gelogen*

⁹¹² Diese Überlieferung kommt bei as-Siyūṭī vor, in: Ad-Durr al-mantūr fī at-tafsīr bi-l-ma‘tūr. Bd. 6/244.

hatten, so ist jeglicher Segen von ihrem Geschäft abgeschnitten.“⁹¹³ ⁹¹⁴ In einer anderen Überlieferung weist er ebenfalls auf das Betrugsverbot hin: „Zu uns gehört derjenige nicht, der uns betrügt.“⁹¹⁵ Des Weiteren spricht der Prophet (ﷺ) auch vom Verbot der Bestechung, er sagt: „Verflucht von Gott werden der Bestechende und Bestochene.“⁹¹⁶

In der Vorbereitungsschule sollen diese Themen ausgeweitet werden. So können die Schüler mehr über die verschiedenen Handlungen unter den Menschen erfahren, wie *anwāʿ al-buyūʿ* (Arten der Verkaufsaktion), *ar-ribā wa-aqsāmihi* (Wucherzins und seine Kategorien), *al-buyūʿ al-muḥarrama* (verbotene Verkäufe), *al-baiʿ li-aḡal* (Zielverkauf), *aš-šufʿa* (Vorkaufsrecht), *murābaḡa* (der Kauf und Weiterverkauf von Gütern mit einer Gewinnspanne basierend auf dem islamischen Finanzrecht), *qarḍ* (Darlehen), *rahn* (Verpfändung), *iḡāra* (Verpachtung) etc.

In der Sekundarschulphase soll die Kenntnis der Schüler im Themenbereich „*muʿāmalāt*“ im Hinblick auf die bestimmten Begriffe weiterentwickelt werden. So sollen sie z. B. die Verkaufsphilosophie im Allgemeinen anhand des islamischen Rechts begreifen. Dazu gehören die Notwendigkeit der Verkaufsgeschäfte und ihrer Zwecke, die Arten sowie Kategorien des Verkaufs, *muzāraʿa* (Naturalpacht), *muḍāraba* (Spekulation), *ḥiwāla* (Schuldübertragung), *wikāla* (Vollmacht), *wadʿa* (Einlage), *iḥtikār* (Monopol), *ribā* (Wucherzins), *ḍamān* (Gewährleistung), *waqf* (Stiftung), *hiba* (Schenkungen), *kafāla* (Bürgschaft), *šarika* (Partnerschaft) sowie die Verhältnisse einiger Bankgeschäfte, Versicherungsfirmer und des Verkaufs durch Ratenzahlung.

An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass einige religiöse Begriffe vom Inhalt des IRU an den azharitischen Grundschulen ausgeschlossen worden sind. Der Verfasser hielt sie in dieser Schulphase für nicht geeignet bzw. für nicht notwendig. Hierzu gehören Begriffe solcher Themen, wie Eheschließung, *qaṣāṣ* (Vergeltung), *qadāʾ* (Geschick), *šahāda* (Zeugenaussage), *yamīn* (Schwur), *waṣiyya* (Testament), *kaffāra* (Buße) sowie die *mawārīt* (Erbschaften). Diese Begriffe wurden auf das Ende der Sekundarschulphase verlegt, weil die Jugendlichen in diesem Alter die Gründung einer Familie anstreben. Deswegen sollen die Jugendlichen in diesem Alter mehr über die Rechte und Pflichten in der Ehe, Schwur, Buße etc. erfahren.⁹¹⁷

e- Religiöse Begriffe für den Themenbereich (*sīra*/prophetische Biographie):

Unter *sīra* ist die Biographie des Propheten Muḥammad (ﷺ) von seiner Geburt an, bis zu seinem Tod gemeint. Zu diesem Themenbereich im IRU gehören ebenfalls die Biographie seiner

⁹¹³ Überliefert bei Buḥārī, Bd. 4/1907

⁹¹⁴ S. 104.

⁹¹⁵ Überliefert bei Muslim, Bd. 1/99.

⁹¹⁶ Überliefert bei at-Tirmidī, Bd. 3/613.

⁹¹⁷ S. 105 f.

Gefährten, der Imame, der bedeutenden Theologen und der Tugendhaften im Laufe der islamischen Geschichte.

Die *sīra* nimmt bei der Kindererziehung eine Sonderstellung ein. Es gibt eine Reihe von vorbildhaften Informationen, die den Kindern durch die Erzählungen der *sīra* vermittelt werden können, wie z. B. bestimmte Charaktereigenschaften des Propheten (ﷺ): Mut, Ehrlichkeit, Treue etc. Diese didaktischen Erwartungen an die *sīra* werden auch im Rahmen von Lehrerzählungen und Inszenierung erreicht, um den Schülern die Person Muḥammads sowie andere Tugendhafte als Vorbilder zu veranschaulichen und in Einzelheiten vermitteln zu können. Sa'd b. Abī Waqqāṣ berichtete: „*Wir lehrten unseren Kindern die Feldzüge des Propheten (ﷺ), genau wie den Koran.*“⁹¹⁸

Um die *sīra* in den IRU in der ersten Klasse der azharitischen Grundschule integrieren zu können, wird es nötig sein, einige Begriffe der Begriffsmatrix angesichts des Kindesalters näher zu erläutern. Diese sind: Die Familie des Propheten (ﷺ), die Geschichte von den Leuten des Elefanten, die Geburt des Propheten (ﷺ), seine Stillzeit, seine Versorgung, sein Großvater und sein Onkel, seine Reise nach Damaskus, seine Arbeit als Schäfer und Händler, seine Ehe mit Ḥadīḡa und seine Kinder. Ziel dabei ist, die Liebe zum Propheten (ﷺ) im Herzen der Schüler zu entwickeln.

In der zweiten Klasse der azharitischen Grundschule sollen weitere Begriffe bzw. Themen behandelt werden. Diese sind: Die Sendung des Propheten (ﷺ); die Offenbarung; der heimliche Aufruf zum Islam; diejenigen, die zuerst glaubten; Offenkundigkeit seiner Mission; Misshandlung des Propheten durch die Polytheisten; seine Gefährten; der Tod seiner Ehefrau Ḥadīḡa und seines Onkels Abū Ṭālib; das Trauerjahr und die Himmelfahrt.

In der dritten Klasse der azharitischen Grundschule erfahren die Schüler etwas über die nachstehenden Themen: Die Auswanderung des Propheten(ﷺ) nach Medina und ihre Ereignisse.⁹¹⁹

In der vierten Klasse sollen die Schüler ihre Kenntnis über die *sīra* erweitern, indem ihnen die Auswanderung des Propheten (ﷺ) nach Medina näher erläutert wird, z. B. seine Ankunft in Medina, die Gründung der neuen Gesellschaft, die mit den Muslimen lebenden Gemeinden, die Versöhnung zwischen den zwei Stämmen (al-Aus und al-Ḥazraḡ), die Verbrüderung zwischen Muhāḡirīn und Anṣār und wie die Muhāḡirūn in der neuen Gesellschaft zu Recht kamen.

In der fünften Klasse der azharitischen Grundschule kann der Themenbereich *sīra* folgende Begriffe beinhalten: Die Feldzüge von Badr, Uḡud und al-Aḡzāb.

⁹¹⁸ Ḥilwān, ʿAbdullāh Nāṣiḥ: *Tarbiyat al-awlād fī al-islām* [Kindererziehung im Islam]. Bd.1, Beirut 1981, S. 150.

⁹¹⁹ S. 106.

In der sechsten Klasse lernen die Schüler mehr über das Verhalten des Propheten (ﷺ) gegenüber den Juden von Medina, sein Abkommen mit den Juden, das Schreiben der ersten islamischen Verfassung, den Bruch des Bündnisses seitens der Juden und ihre Ausweisung aus Medina.

Als weitere Inhaltsfelder in den nächsten Schulphasen, wie z. B. in der Vorbereitungsschule, befasst sich der IRU mit der Ausweitung der behandelten Begriffe durch die Vertiefung in die Ereignisse der Feldzüge bzw. die Unterrichtung weiterer Feldzüge, wie Ḥunain, Mu'ta und Tabūk. Auf neue Ereignisse in dieser Zeitepoche, wie das Bündnis von Ḥudaibiyya und die Abschiedspilgerfahrt (*ḥağğat al-wadā'*) des Propheten (ﷺ), wird ebenfalls eingegangen.

Die Verteilung von Begriffen im Themenbereich „*sīra*“ in der Matrix erfolgt anhand zweier wesentlicher Dimensionen. Bei der ersten Dimension handelt es sich um das Prinzip der vertikalen zeitlichen Sequenzialität der Ereignisse je nach den Altersphasen der Schüler. Das heißt, die Unterrichtung der Inhaltsfelder beginnt zunächst mit der Geburt des Propheten (ﷺ), seiner Sendung, seiner Auswanderung, seinem *ğihād* (Einsatz oder Anstrengung um Gottes Willen) und dann mit seinem Tod. Bei der zweiten Dimension wird in manchen Altersphasen auf die erste Dimension verzichtet, indem die zeitliche Sequenzialität mancher Begriffe nicht berücksichtigt wird. Manche Themen werden je nach ihrer Abhängigkeit von anderen unterrichteten Themen in anderen Lehrfächern behandelt. Beispielsweise werden die Feldzüge des Propheten (ﷺ) im Themenbereich *sīra* unterrichtet, wenn es z. B. im Lehrfach „*fiqh*“ gleichzeitig um das Thema *ğihād* gehen würde.⁹²⁰

⁹²⁰ S. 107.

Viertes Kapitel

Die Vorgehensweise und Schritte der vorliegenden Arbeit, um die angestrebten Ziele zu erreichen.

In diesem Kapitel werden die vorgenommenen Schritte, sowie die Vorgehensweise für die Erfüllung der angestrebten Ziele dieser Arbeit erörtert. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- 1- Die Analyse des vorhandenen Inhalts des IRU an der azharitischen Grundschule.
- 2- Matrix der Fortsetzung und Sequenzialität der zentralen Begriffe.
- 3- Aufbau eines neuen Curriculums für den IRU.
- 4- Erprobung einiger Einheiten des Curriculums.
- 5- Erstellung von Prüfungen.
- 6- Erstellung der Parameter für die Messung der Einstellung der Schüler zum Lehrfach „Islamischer Religionsunterricht“.
- 7- Empirische Forschung.

1- Die Analyse des vorhandenen Inhalts des IRU an der azharitischen Grundschule

In diesem Abschnitt werden einige Schritte unternommen, um die Analyse der vorhandenen Inhalte des IRU in den drei azharitischen Schulphasen (Grund-, Mittel- und Sekundärphase) durchzuführen und daraus die geeignete Begriffsmatrix für den IRU in der Grundschulphase zu erstellen. Anhand dieser Analyse werden insbesondere die Inhalte des IRU von der ersten bis zu sechsten Klasse der azharitischen Grundschule sowohl quantitativ als auch qualitativ erforscht. Dabei soll im Allgemeinen festgestellt werden, wie sich die religiösen Begriffe in einer Rangordnung hinsichtlich ihrer Bedeutungstiefe in den voruniversitären Phasen vermitteln, entwickeln und ordnen lassen. Weiterhin soll geklärt werden, ob die vermittelten religiösen Begriffe in der Mittel- und Sekundärphase über eine Basis in der Grundschulphase verfügen.⁹²¹

Die Analyse der Inhalte und die Feststellung der Begriffe benötigen in erster Linie eine bestimmte Vorgehensweise. Der Verfasser musste in diesem Fall bestimmte hypothetische Einheiten aufstellen. Diese Einheiten leitete er aus der Untersuchung der vorhandenen religiösen Begriffe in den Inhalten des IRU an der Mittel- und Sekundarschulphase her. Ferner können diese Lehreinheiten in einer Übersicht zusammengestellt werden. Unter diesen Einheiten werden die religiösen Begriffe in Kategorien eingeteilt. Des Weiteren erfolgt die

⁹²¹ S. 109.

sogenannte Musteranalyse, die anhand der vorhandenen Schulbücher für den IRU von der ersten bis zu sechsten Klasse der azharitischen Grundschule durchgeführt werden soll. Ziel dabei ist es, festzustellen, wie oft die im Voraus festgelegten religiösen Begriffe des IRU in der Mittel- und Sekundarschulphase in der Grundschule vorkommen. Auf die Untersuchung der Wahrhaftigkeit und Beständigkeit der Analyse durch die Heranziehung der Meinung von einigen Islampädagogen zu den Analyseergebnissen wird großer Wert gelegt und die Ergebnisse werden gegebenenfalls demgemäß bearbeitet. Schließlich erfolgt die Erläuterung und Zusammenführung der Ergebnisse in einer tabellarischen Art für die zukünftige Lehrplanarbeit.⁹²²

In diesem Kontext bestimmte der Verfasser die folgenden Kategorien als Inhaltsfelder für die tabellarische Zusammenstellung der Begriffe:

1. Begriffe für den Themenbereich (*‘aqīda*/ Glaubenslehre)
2. Begriffe für den Themenbereich (*‘ibādāt*/ gottesdienstliche Handlungen)
3. Begriffe für den Themenbereich (*mu‘āmalāt*/ zwischenmenschliche Handlungen)
4. Begriffe für den Themenbereich (*aḥwāl šaḥṣiyya*/ Personenstandsangelegenheiten)
5. Begriffe für den Themenbereich (*al-qaḍā’ wa-š-šahāda*/ Justiz und Zeugenaussage)
6. Begriffe für den Themenbereich (*ḡarā’im*/ Verbrechen)
7. Begriffe für den Themenbereich (*sīra*/ prophetische Biographie)
8. Begriffe für den Themenbereich (*ḥadīṭ*/ Überlieferungen über die Aussprüche und Handlungen des Propheten Muḥammad (ṣ))

Diese Kategorienliste wurde einigen Islampädagogen (Juroren) vorgelegt, um ihre Meinung dazu einzuholen. Ihre Beurteilung sollte hinsichtlich der Annahme oder Ablehnung dieser Kategorien und der Abhängigkeit der Unterbegriffe von diesen Kategorien erfolgen. Darüber hinaus sollten sie gegebenenfalls in der Liste aufführen oder ändern, was sie für angemessen halten. Die Juroren fanden diese Aufteilung der Inhaltsfelder sinnvoll und umfassend. Auf der anderen Seite fiel es ihnen auf, dass dem Themenbereich (*aḥlāq*/ Ethik) kein ausreichendes Interesse in dieser Kategorisierung zuteil kommt. Deshalb schlugen sie vor, dieses Thema hinzuzufügen.

Angesichts dieser Bemerkung wurden einige Koranstellen sowie einige Quellen, die sich in erster Linie dem Thema (Ethik) widmeten, unter die Lupe genommen und daraus eine geeignete Begriffsliste für diesen Themenbereich erstellt. Diese Begriffe wurden dann zum *ḥadīṭ*-

⁹²² S. 110.

Themenbereich hinzugefügt, weil das Thema „Ethik“ in einem sehr engen Verhältnis zur Sunna des Propheten (ﷺ) steht.

An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass unter den Lehrfächern an den azharitischen Mittel- und Sekundärschulen kein eigenes Lehrfach für die ethischen Werte bzw. für die Ethik zu finden ist. Man ließ die ethischen Begriffe verstreut unter den unterschiedlichen *ṣarīʿa*-Lehrfächern behandeln.⁹²³

Um die angemessenen Inhaltsfelder bzw. Begriffe im IRU an den azharitischen Grundschulen festlegen zu können, wird im Folgenden eine tabellarische Darstellung für die bereits festgelegten Kategorien (Inhaltsfelder) sowie für deren Unterbegriffe durch die Analyse der Inhalte der islamischen Lehrbereiche an der azharitischen Mittel- und Sekundärschule aufgezeigt.

Tabelle (4)

Die entstandenen Kategorien und Inhaltsfelder durch die Analyse der vorhandenen Inhalte der islamischen Lehrbereiche an der azharitischen Mittel- und Sekundärschule

| Kategorien/ Inhaltsfelder | Definition |
|---|---|
| 1- <u>Begriffe für den Themenbereich</u> <u>(ʿaqīda/Glaubenslehre):</u> 1. Der Glaube an den erhabenen Gott (<i>al-imān bi-llāh taʿāla</i>): | Die feste Überzeugung im Herzen, dass Gott anwesend ist, und dass keine Gottheit außer Gott existiert. Das Bekenntnis zum Monotheismus Gottes im Hinblick auf seine Werke, Namen und Eigenschaften, die keinem außer ihm zugeschrieben werden dürfen, wie z. B. die Fähigkeit seine Geschöpfe beleben oder töten zu lassen. |
| 2. Der Glaube an die Engel (<i>al-imān bi-l-malāʾika</i>): | Die Überzeugung von der Existenz der Engel als wahre aus Licht erschaffene Geschöpfe gilt als ein Bestandteil der islamischen Glaubenslehre (<i>ʿaqīda</i>). Sie wurden zum Gottesdienst erschaffen und sind ihm gegenüber gehorsam. Sie ähneln den Menschen in Bezug auf ihre |

⁹²³ S. 112.

| | |
|--|---|
| | <p>Eigenschaften nicht, wie Essen, Trinken, Heiraten etc. Sie sind in der Lage, sich in guten unterschiedlichen Erscheinungsbildern zu repräsentieren. In diesem Kontext stehen die Begriffe, wie Merkmale der Engel, ihre vorgeschriebenen Aufgaben, ihre im Koran und Sunna vorkommenden Namen und die Offenbarung und ihre Arten.</p> |
| <p>3. Der Glaube an die Offenbarungsschriften (<i>al-imān bi-l-kutub as-samāwiyya</i>):</p> | <p>Das Bekenntnis zu den von Gott herabgesandten Offenbarungsschriften an seine Gesandten und zu allem, was diese Schriften beinhalten, wie z. B. Gebote, Verbote, Vorschriften bzw. Gesetzgebungen. In diesem Themenbereich soll auf einige Schriften, den jeweiligen Gesandten und ihre Inhalte eingegangen werden.</p> |
| <p>4. Der Glaube an die Gesandten (<i>al-imān bi-r-rusul</i>):</p> | <p>Das Bekenntnis zur Herabsendung auserwählter unfehlbarer (<i>maʿṣūm</i>) Menschen, die die Offenbarung von Gott empfangen. Sie hatten die Aufgabe, diese Offenbarungen den Menschen zu verkünden. Jeder dieser Gesandten wurde durch ein Wunder ausgezeichnet. In diesem Themenbereich sollen folgende Unterthemen ausdiskutiert werden: Ziel der Sendung von Propheten und Gesandten, ihre im Koran und Sunna erwähnten Namen, ihre Eigenschaften, ihre Unfehlbarkeit (<i>iṣma</i>), ihre Zeichen, die Gesandten, die Entschlossenheit zeigten (<i>ulu -l-ʿazm</i>), das Siegel der Gesandten (<i>ḥātam an-nabiyyīn</i>) Muḥammad (ṣ), der Unterschied zwischen</p> |

| | |
|--|---|
| | Wunderzeichen und Wundertaten (<i>mu'ğizāt wa-karamāt</i>). |
| 5. Der Glaube an den jüngsten Tag (<i>al-imān bi-l-yaum al-āḥir</i>): | Das Bekenntnis zum Ende des Lebens im Diesseits und zur Endlosigkeit Gottes. In diesem Themenbereich werden die Zeichen der Stunde (<i>ʿalāmāt as-sāʿa</i>) behandelt. Dies umfasst die Begriffe: Den Tag der Auferstehung (<i>al-baʿt</i>), der Versammlung (<i>al-ḥašr</i>) und der Abrechnung (<i>al-ḥisāb</i>), den Weg (<i>aṣ-ṣirāt</i>), die Waage (<i>al-mīzān</i>), die Belohnung (<i>aṭ-ṭawāb</i>), die Bestrafung (<i>al-ʿiqāb</i>), das Paradies (<i>al-ğanna</i>), die Hölle (<i>an-nār</i>), das Becken (<i>al-ḥawuḍ</i>), die Blätter der Taten (<i>ṣaḥāʾif al-aʿmāl</i>), die Fürsprache des Propheten (<i>šafāʿat an-nabī (ṣ)</i>), Täter großer Sünden (<i>murtakib al-kabīra</i>). ⁹²⁴ |
| 6. Der Glaube an die Vorherbestimmung und Durchführung der Taten durch Gott (<i>al-imān bi-qaḍāʾi Allāh wa-qadarihi</i>): | Das Bekenntnis dazu, dass Gott über alle Taten im Leben eines Menschen entscheidet. In diesem Zusammenhang sollen folgende Begriffe erörtert werden: Die Definition beider Begriffe (<i>qaḍaʾ</i> und <i>qadar</i>), die Verpflichtung zum Glauben an die beiden Begriffe. |
| 7. Die Werke der Menschen (<i>afʿāl al-ʿibād</i>): | Darunter werden alle Taten des Menschen im Leben gemeint. Dies umfasst Folgendes: Das Gute und Böse, der Willen des Menschen sowohl zum Guten als auch zum Bösen, Wahlfreiheit und Zwang. |
| <u>2. Begriffe für den Themenbereich (<i>ʿibādāt</i>/gottesdienstliche Handlungen):</u> | |
| 1. Die rituelle Reinheit (<i>aṭ-ṭahāra</i>): | Unter ritueller Reinheit (<i>ṭahāra</i>) versteht man die Beseitigung aller Unreinheiten, die |

⁹²⁴ S. 114.

| | |
|--|--|
| | <p>zu Ungültigkeit des rituellen Gebets führen, durch das Wasser oder den Staub. Dies umfasst die Begriffe: Unreinheit (<i>nağāsa</i>), Rechtsnormen zur Benutzung von Toiletten (<i>aḥkām qaḍā' al-ḥāğā</i>), Säuberung der Ausscheidungsorgane (<i>istinğā'</i>), Säuberung der Ausscheidungsorgane mit Steinen (<i>istiğmār</i>), Rechtsnormen für das verwendete Wasser (<i>aḥkām al-miyāh</i>), rituelle Gebetswaschung (<i>wuḍū'</i>), rituelle Ganzkörperwaschung (<i>ğusl</i>), rituelle Gebetswaschung mit Sand oder Staub (<i>tayammum</i>), Wischen über die Fußbekleidung (<i>mash' ala al-ḥuffain</i>).</p> |
| <p>2. Das rituelle Gebet (<i>aş-şalāh</i>):</p> | <p>Das rituelle Gebet wird als eine der fünf Säulen des Islam angesehen. Unter dem rituellen Gebet sind bestimmte Bewegungsabläufe und Sprüche gemeint. Es beginnt mit „<i>takbīr</i>/ Gott ist groß“ und endet mit „<i>taslīm</i>/ Gebetsabschluss“ und läuft nach festgelegten Vorschriften ab. In diesem Themenbereich werden folgende Unterthemen behandelt: Arten des Gebets (<i>anwā' aş-şalāh</i>), Bedingungen seiner Gültigkeit und Verpflichtung (<i>şurūṭ şihḥa wa-wuğūb</i>), seine Säulen (<i>arkān</i>), seine Sunna-Handlungen (<i>sunan</i>), Handlungen, die es ungültig machen (<i>mubṭilāt</i>), Rechtsnormen zum Gebet (<i>aḥkām</i>), Vorzüge des Gebets (<i>faḍl aş-şalāh</i>) Beurteilung des Unterlassens des Gebets (<i>ḥukm tarkihā</i>), erster Gebetsruf (<i>adān</i>), zweiter Gebetsruf (<i>iqāma</i>), Führungsauftrag im Gebet</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>(<i>imāma</i>), Vergesslichkeitsniederwerfung (<i>suğūd as-sahw</i>), Rezitationsniederwerfung (<i>suğūd at-tilāwa</i>).⁹²⁵</p> |
| <p>3. Die Sozialpflichtabgabe (<i>az-zakāh</i>):</p> | <p><i>Zakāh</i> wird als eine der fünf Säulen des Islam angesehen und sie ist die für Muslime verpflichtende Abgabe eines bestimmten Anteils ihres Besitzes an Bedürftige und andere festgelegte Personengruppen zu bestimmten Zeiten. In diesem Themenbereich werden folgende Unterthemen aufgegriffen: Hinweise zur <i>zakāh</i>-Auferlegung (<i>dalīl mašrūʿiyya</i>), Vorzüge der <i>zakāh</i> (<i>faḍl az-zakāh</i>), Bedingungen ihrer Gültigkeit und Verpflichtung (<i>šurūṭ šihḥa wa-wuğūb</i>), ihre Arten und Mindestbesitze (<i>anwāʾihā wa-anṣibatihā</i>), ihre Empfänger (<i>mustaḥaqīhā</i>).</p> |
| <p>4. Das Fasten (<i>aṣ-ṣiyām</i>):</p> | <p>Das Fasten wird als eine der fünf Säulen des Islam angesehen und bedeutet den Verzicht auf Speisen (Essen und Trinken) sowie auf Geschlechtsverkehr von Morgendämmerung bis Sonnenuntergang. Vorausgesetzt ist, dass die Absicht zum Fasten vorhanden ist. Unter diesen Themenbereich werden die nachstehenden Begriffe gefasst: Hinweise zur Fasten-Auferlegung (<i>dalīl mašrūʿiyya</i>), Bedingungen seiner Gültigkeit (<i>šurūṭ šihḥa</i>), seine Säulen (<i>arkān</i>), seine Sunna-Handlungen (<i>sunan</i>), unerwünschte Fasten-Handlungen (<i>makrūhāt</i>), Handlungen, die es ungültig machen (<i>mubṭilāt</i>), sein Nutzen</p> |

⁹²⁵ S. 115.

| | |
|--|---|
| | <p>(<i>fawā'id</i>), Ausnahmen zum Nichtfasten (<i>ittinā'āt li-ʿadam aṣ-ṣiyām</i>), das verbotene Fasten (<i>aṣ-ṣiyām al-muḥarram</i>), die Nachholung (<i>al-qadā'</i>), die Buße (<i>al-kaffāra</i>), das freiwillige Fasten (<i>aṣ-ṣiyām at-taṭawwuʿī</i>), <i>zakāh</i> des Fastenbrechens (<i>zakāt al-fiṭr</i>).</p> |
| <p>5. Die große Pilgerfahrt (<i>al-ḥaǧǧ</i>):</p> | <p>Der <i>ḥaǧǧ</i> wird als eine der fünf Säulen des Islam angesehen und ist die Reise nach Mekka, um dort die heiligen Orte zu besuchen und bestimmte Handlungen zu verrichten. Dazu gehört das Umrunden der Kaʿba (<i>aṭ-ṭawāf bi-l-Kaʿba</i>), der Lauf zwischen Ṣafā und Marwa (<i>as-saʿī baina aṣ-Ṣafā wa-l-Marwa</i>), das Stehen auf dem Berg ʿArafāt (<i>al-wuqūf bi-ʿArafāt</i>), der Weihezustand (<i>al-iḥrām</i>). In diesem Kontext werden die folgenden Themen behandelt: Hinweise zur <i>ḥaǧǧ</i>-Auferlegung (<i>dalīl mašrūʿiyya</i>), seine Rechtsnormen (<i>aḥkām</i>), Bedingungen seiner Gültigkeit (<i>šurūṭ ṣiḥḥa</i>), seine Säulen (<i>arkān</i>), seine Sunna-Handlungen (<i>sunan</i>), seine Pflichten (<i>wāǧibāt</i>), Handlungen, die es ungültig machen (<i>mubṭilāt</i>), seine Vorzüge (<i>faḍl</i>), der Weihezustand (<i>al-iḥrām</i>), ethisches Verhalten im Weihezustand (<i>ʿādāb al-iḥrām</i>), verbotene Handlungen (<i>maḥzūrāt</i>), <i>ḥaǧǧ</i>-Arten (<i>ifrād</i>, <i>tamattuʿ</i> und <i>qarān</i>), vorgeschriebene Orten für den Weihezustand und <i>ḥaǧǧ</i>-Zeiten (<i>awqāt al-ḥaǧǧ al-makāniyya wa-z-zamāniyya</i>), das Umrunden der Kaʿba und seine Sunna-</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Handlungen (<i>aṭ-ṭawāf ḥawla al-Ka'ba wa-sunanihi</i>), der Lauf zwischen Ṣafā und Marwa (<i>as-sa'ī baina aṣ-Ṣafā wa-l-Marwa</i>), das Stehen auf dem Berg 'Arafāt (<i>al-wuqūf bi-ʿArafāt</i>), die Steinigung des Satans (<i>rağm aš-šaiyṭān</i>), das Sühneopfer (<i>al-fidiyya</i>), das Schlachten eines Opfertieres (<i>al-hadī</i>), die ḥağğ-Unterbrechung (<i>al-iḥṣār</i>), das Schneiden der Haare (<i>al-ḥalq</i>), die Kürzung der Haare (<i>at-taqṣīr</i>), der Besuch des prophetischen Grabs (<i>ziyārat qabr an-nabī</i>).</p> |
| <p>6. Die kleine Pilgerfahrt (<i>al-ʿumra</i>):</p> | <p>Die <i>ʿumra</i> wird als kleine Pilgerfahrt bezeichnet und als erwünschter Gottesdienst angesehen. Diese gottesdienstliche Handlung umfasst ebenfalls den Weihezustand (<i>al-iḥrām</i>), das Umrunden (<i>aṭ-ṭawāf</i>) und den Lauf (<i>as-sa'ī</i>). Dabei werden folgende Themen erörtert: Hinweise zur <i>ʿumra</i>-Auferlegung (<i>dalīl mašrūʿiyya</i>), ihre Rechtsnormen (<i>aḥkām</i>), ihre Säulen (<i>arkān</i>), ihre Sunna-Handlungen (<i>sunan</i>), der Unterschied zum ḥağğ.</p> |
| <p>3. <u>Begriffe für den Themenbereich</u> <u>(<i>muʿāmalāt</i>/zwischenmenschliche Handlungen):</u> 1. Der Kauf und Verkauf (<i>al-buyū</i>):</p> | <p>Durch Kauf bzw. Verkauf geht etwas, was ein Mensch besitzt, in den Besitz eines anderen Menschen über, gemäß der Willensübereinstimmung unter den beiden Partnern. Dies umfasst folgende Inhaltsfelder: Hinweise zur <i>buyūʿ</i>-Auferlegung (<i>dalīl mašrūʿiyya</i>), der Sinn von <i>buyūʿ</i> (<i>ḥikmah</i>), seine Säulen (<i>arkān</i>), Bedingungen seiner Gültigkeit (<i>ṣurūṭ ṣiḥḥa</i>), Verkaufsfreiheit (<i>al-ḥiyār fī al-baiʿ</i>), verbotener Wucherzins (<i>ribā</i>), Wucherzins</p> |

| | |
|--|--|
| | durch den Kauf und Verkauf (<i>ribā al-faḍl</i>), Wucherzins durch das Verleihen und Leihen (<i>ribā an-nasīʿa</i>), der Verkauf in Raten mit einem Gewinnzuschlag (<i>al-baiʿ li-aḡal</i>), der Kauf und Weiterverkauf von Gütern mit einer Gewinnspanne basierend auf dem islamischen Finanzrecht (<i>al-murābaḥa</i>), der Kauf und Verkauf von verbotenen Gegenständen (<i>al-buyūʿ al-muḥarrama</i>). |
| 2. Das Darlehen (<i>al-qarḍ</i>): | Das Darlehen von Geld und dessen spätere Rückgabe. In diesem Themenbereich werden die folgenden Begriffe erläutert: Islamische Rechtsbestimmung des Darlehens (<i>ḥukm</i>), Hinweise zu seiner Auferlegung (<i>dalīl mašrūʿiyya</i>) und seine Bedingungen (<i>šurūṭ</i>). |
| 3. Die Verpfändung (<i>ar-rahn</i>): | Die Verpfändung ist im islamischen Recht ein vom Entleiher einbehaltenes Gut eines Schuldners, welches der Entleiher als Garantie einbehält. Dies umfasst Folgendes: Islamische Rechtsbestimmung der Verpfändung (<i>ḥukm</i>), Hinweise zu ihrer Auferlegung (<i>dalīl mašrūʿiyya</i>) und ihre Bedingungen (<i>šurūṭ</i>). |
| 4. Die Naturalpacht (<i>al-muzāraʿa</i>): | Der Begriff <i>muzāraʿa</i> bedeutet, dass ein Landarbeiter ein Stück Land bewirtschaftet, welches ihm nicht gehört, und dafür als Lohn einen vereinbarten Teil der Ernte erhält. Die folgenden Begriffe werden unter diesem Thema erörtert: Islamische Rechtsbestimmung der <i>muzāraʿa</i> (<i>ḥukm</i>), Hinweise zu ihrer Auferlegung (<i>dalīl mašrūʿiyya</i>). |

| | |
|--|---|
| 5. Bewässerung gegen einen Anteil der Ernte (<i>al-musāqā</i>): | Der Begriff <i>musāqā</i> im islamischen Recht bedeutet, dass jemand die Pflege und die Bewässerung von Bäumen übernimmt, die ihm nicht selbstgehören, und er dafür einen bestimmten Anteil der Früchte bekommt, sobald die Früchte reif sind. Dazu gehören: Islamische Rechtsbestimmung der <i>musāqāh</i> (<i>ḥukm</i>), Hinweise zu ihrer Auferlegung (<i>dalīl mašrūʿiyya</i>), ihre Bedingungen (<i>šurūʿ</i>), ihre Säulen (<i>arkān</i>). ⁹²⁶ |
| 6. Die Verpachtung (<i>al-iğāra</i>): | Die Verpachtung findet durch die Vereinbarung eines Nutzvertrags für einen bestimmten Zeitraum und Preis statt. Dies umfasst folgende Begriffe: Islamische Rechtsbestimmung der <i>iğāra</i> (<i>ḥukm</i>), der Sinn ihrer Auferlegung (<i>ḥikmat mašrūʿiyyatihā</i>), ihre Bedingungen (<i>šurūʿ</i>). |
| 7. Die Spekulation (<i>al-muḍāraba</i>): | Die Spekulation findet anhand einer Vereinbarung statt. Ein Vertragspartner gibt dem anderen einen Betrag, um somit zu spekulieren und dadurch einen vereinbarten Gewinnsatz zu erhalten. Dies umfasst folgende Begriffe: Islamische Rechtsbestimmung der <i>muḍāraba</i> (<i>ḥukm</i>), der Sinn ihrer Auferlegung (<i>ḥikmat mašrūʿiyyatihā</i>), ihre Säulen (<i>arkān</i>), ihre Bedingungen (<i>šurūʿ</i>), Aufhebung des Vertrags und ihre Rechtsbestimmungen (<i>fashḥ al-muḍāraba wa-aḥkāmihā</i>). |
| 8. Die Schuldübertragung (<i>al-ḥiwāla</i>): | Die <i>ḥiwāla</i> bedeutet die Übertragung einer Schuld von einem Schuldner auf eine andere Person. Dies umfasst den Sinn ihrer |

⁹²⁶ S. 116.

| | |
|---|---|
| | Auferlegung (<i>ḥikmat mašrūʿiyyatihā</i>), ihre Bedingungen (<i>šurūṭ</i>) und die Frage, ob der Schuldner somit von der Schuld befreit wird? |
| 9. Das Vorkaufsrecht (<i>aš-šufa</i>): | Nach <i>aš-šufa</i> -Recht haben die Teilhaber nach islamischem Recht einer unteilbaren bzw. ungeteilten Sache ein Vorkaufsrecht an den Anteilen der anderen Teilhaber. Dies umfasst den Sinn ihrer Auferlegung (<i>ḥikmat mašrūʿiyyatihi</i>), ihre Bedingungen (<i>šurūṭ</i>), ihre islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>). |
| 10. Die Vollmacht (<i>al-wikāla</i>): | Anhand des <i>wikāla</i> -Rechtes wird eine Person befugt, im Namen einer anderen Person den Kauf und Verkauf sowie andere Aktionen durchzuführen. In diesem Themenbereich werden der Sinn ihrer Auferlegung (<i>ḥikmat mašrūʿiyyatihi</i>), ihre Säulen (<i>arkān</i>), ihre Bedingungen (<i>šurūṭ</i>) und ihre islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>) diskutiert. |
| 11. Die Einlage (<i>al-waḍʿa</i>): | Die Einlage bezieht sich auf das Geld und andere Wertgegenstände, die bei jemandem aufbewahrt werden. Vorausgesetzt wird, dass sie der Besitzer zurückbekommt, wann er es verlangt. Hier werden ebenfalls der Sinn ihrer Auferlegung (<i>ḥikmat mašrūʿiyyatihā</i>), und ihre islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>) erfasst. |
| 12. Nötigung bzw. unrechtmäßige Aneignung von fremdem Besitz (<i>al-ġaṣb</i>): | <i>Al-Ġaṣb</i> bedeutet nach islamischem Recht die unrechtmäßige Besitzergreifung von fremdem Besitz. Dabei werden der Sinn seiner Auferlegung (<i>ḥikmat mašrūʿiyyatihi</i>) |

| | |
|---|--|
| | und seine islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>) erfasst. |
| 13. Die Bürgschaft (<i>al-kafāla</i>): | Die Bürgschaft findet im Sinne einer Verpflichtungserklärung einer Person für die Schuld einer anderen Person statt. Hier handelt es sich um den Sinn ihrer Auferlegung (<i>ḥikmat mašrūʿiyyatihā</i>), ihre Arten (<i>anwāʿ</i>) und ihre islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>). |
| 14. Die Provision (<i>al-ḡaʿāla</i>): | <i>Al-Ḡaʿāla</i> bezieht sich auf die Provision, die eine Person von einer anderen für eine bestimmte Dienstleistung erhält. Dabei sollen der Sinn ihrer Auferlegung (<i>ḥikmat mašrūʿiyyatihā</i>) und ihre islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>) erfasst werden. |
| 15. Die Wirtschaftsteilhabergesellschaft (<i>aš-šarāka</i>): | <i>Aš-Šarāka</i> ist eine Vereinbarung, bei der verschiedene Teilhaber Geld investieren und gleichzeitig arbeiten und der Gewinn entsprechend aufgeteilt wird. Hier werden folgende Themen behandelt: Den Sinn ihrer Auferlegung (<i>ḥikmat mašrūʿiyyatihā</i>), ihre Arten (<i>anwāʿ</i>) und ihre islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>). |
| 16. Die Gewährleistung (<i>aḍ-ḍamān</i>): | <i>Aḍ-Ḍamān</i> bedeutet nach islamischem Recht, wenn eine Person gewährleistet, die Schuld eines Schuldners bzw. einer anderen Person zu übernehmen. Dies umfasst: Den Sinn seiner Auferlegung (<i>ḥikmat mašrūʿiyyatihā</i>), seine Formen (<i>ṣuwar</i>) und seine islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>). |

| | |
|---|--|
| 17. Die Fundsachen (<i>al-luqaṭa</i>): | <p>Unter <i>al-luqaṭa</i> sind Dinge gemeint, die man findet, und die nicht als Eigentum gekennzeichnet sind. Hier ist auf den Sinn ihrer Auferlegung (<i>ḥikmat mašrūʿiyyatihā</i>), ihre islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>) und die Rechtsnormen zu <i>luqaṭa</i> in Mekka (<i>luṭat al-ḥaran</i>) hinzuweisen.</p> |
| 18. Die Schlichtung (<i>aṣ-ṣulḥ</i>): | <p>Die Schlichtung bedeutet im Islam, dass eine Einigung zwischen zwei Geschäftsparteien außergerichtlich durch Vermittlung einer weiteren Partei stattfindet. Hier ist auf den Sinn ihrer Auferlegung (<i>ḥikmat mašrūʿiyyatihā</i>), ihre islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>) und ihre Kategorien (<i>aqsām</i>) einzugehen.</p> |
| 19. Die Schenkung (<i>al-hiba</i>): | <p>Schenkungen bedeutet, dass ein materielles Gut den Besitzer wechselt, ohne dass zunächst eine Gegenleistung vereinbart ist bzw. gefordert wurde. Dabei ist es wichtig auf folgende Themen einzugehen: Ihre Definition (<i>mafhūm</i>), den Sinn ihrer Auferlegung (<i>ḥikmat mašrūʿiyyatihā</i>), ihre Säulen (<i>arkān</i>) und ihre Bedingungen (<i>šurūṭ</i>).⁹²⁷</p> |
| 20. Die Stiftung (<i>al-waqf</i>): | <p>Eine Stiftung ist die Anlage von Vermögen für die Zwecke der Bedürftigen (auf dem Wege Gottes). Dabei wird in der Regel das Vermögen auf Dauer erhalten und nur die <u>Destinatäre</u> können nur in den Genuss der <u>Erträge</u> kommen. Hier sind die folgenden Unterthemen zu behandeln: Ihre Definition (<i>mafhūm</i>), ihre Arten (<i>anwāʿ</i>), der Sinn ihrer</p> |

⁹²⁷ S. 117.

| | |
|---|---|
| | Auferlegung (<i>ḥikmat mašrūʿiyyatihā</i>) und ihre Bedingungen (<i>šurūṭ</i>). |
| 4. Begriffe für den Themenbereich (<i>ahwāl šahsiyya</i>/Personenstandsangelegenheiten): 1. Die Eheschließung (<i>an-nikāḥ</i>): | <p>Die Eheschließung ist ein Vertrag, indem das gemeinsame Leben zwischen einem Mann und einer Frau für legitim erklärt wird. In diesem Vertrag wird sowohl das Zusammenleben zwischen den Partnern als auch die Rechte und Pflichten innerhalb der Ehe als Fortpflanzungsgemeinschaft beschrieben. Hier ist auf folgende Themen einzugehen: Ihre Definition (<i>maḥḥūm</i>), der Sinn ihrer Auferlegung (<i>ḥikmat mašrūʿiyyatihā</i>), ihre Säulen (<i>arkān</i>) und ihre islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>).</p> |
| 2. Der Vormund (<i>al-walī</i>): | Der <i>walī</i> ist in diesem Fall der Vater bzw. ein anderer naher Verwandter aus der Familie des Vaters, der die Rolle als Heiratsvormund übernimmt. |
| 3. Das Brautgeld (<i>al-mahr</i>): | Das Brautgeld oder die Brautgabe bezeichnet einen Geldbetrag oder einen Besitz, der bei einer Heirat vom Bräutigam oder seiner Familie an die Braut übergeben wird, zumeist an ihren Vater. |
| 4. Das Gelage (<i>al-walīma</i>): | Unter <i>walīma</i> wird das Hochzeitsessen für die Gäste gemeint. |
| 5. Die nichtrechtmäßigen Ehen (<i>an-ankiḥa al-fūsida</i>): | <i>An-Nikāḥ al-fāsīd</i> ist jede nichtrechtmäßige Eheschließung, die nach šarīʿa-Vorschriften für ungültig erklärt wird, z. B. Zeitehe (<i>muʿa</i>), Austauschhe (<i>aš-šigār</i>), verbotene Ehe (<i>an-nikāḥ al-muḥarram</i>), Ehe innerhalb |

| | |
|--|--|
| | der Wartezeit (<i>al-ʿidda</i>) und die Ehe mit einer Atheistin (<i>mulhida</i>). |
| 6. Frauen, mit denen die Eheschließung verboten ist (<i>al-muḥarramāt min an-nisā</i>): | Hier ist jede Frau gemeint, zwischen der und einem Mann die Eheschließung vorläufig oder ewig ausgehend von der <i>šarīʿa</i> verboten ist. |
| 7. Das Stillen (<i>ar-riḍāʿ</i>): | Als Stillen oder Brusternährung wird die Ernährung des Säuglings und Kleinkinds an der Brust von Mutter, Amme oder einer anderen Frau bezeichnet. Hier werden seine Definition (<i>maḥḥūm</i>), seine Zeitspanne (<i>mudda</i>) und seine islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>) dargelegt. |
| 8. Der Unterhalt (<i>an-naḥaqa</i>): | Das Aufkommen für den Unterhalt der Ehefrau, wie z. B. für das Essen, Trinken, Wohnen, die Medizin etc. auch, wenn die Frau reich wäre. Dies umfasst ihre islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>), Hinweise zu ihrer Auferlegung aus den Rechtsquellen (<i>dalīl</i>) und ihre Bedingungen (<i>šurūṭ</i>). |
| 9. Der Schwur (<i>al-ʾilāʿ</i>): | <i>Al-ʾilāʿ</i> meint hier den Schwur auf die Abschirmung von Geschlechtsverkehr mit der Ehefrau. Hier werden seine Definition (<i>maḥḥūm</i>), seine Zeitspanne (<i>mudda</i>) und seine islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>) dargelegt. |
| 10. Die Ehescheidung (<i>aṭ-ṭalāq</i>): | Unter der Scheidung wird im Islam die formale und rechtliche Auflösung einer vorhandenen Ehe verstanden. Hier werden ihre islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>) und ihre Bedingungen (<i>šurūṭ</i>) dargelegt. |

| | |
|--|---|
| 11. Die Scheidung seitens der Frau (<i>al-ḥul'</i>): | <i>Al-Ḥul'</i> ist die Scheidung seitens der Ehefrau. Hier werden seine Definition (<i>mafhūm</i>) und seine islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>) dargelegt. |
| 12. <i>Aḏ-Ḍihār</i>: | Im Falle des – religiös verpönten – <i>ḏihār</i> vergleicht der Ehemann seine Ehefrau mit einer Verwandten, zu der ein Eheverbot bestehen würde, z. B. mit der Formel: „Du bist mir wie der Rücken (<i>ḏahr</i>) meiner Mutter“. Hier werden seine islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>) dargelegt. |
| 13. Die Wartezeit nach der Scheidung (<i>al-ʿidda</i>): | Unter <i>ʿidda</i> ist die Wartezeit der Frau nach ihrer Scheidung zu verstehen. In dieser Zeit darf sie keinen anderen Mann heiraten. Hier werden ihre islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>), ihre Rechtsnorm (<i>ḥukm</i>), der Sinn ihrer Auferlegung (<i>ḥikmah</i>) und ihre Arten (<i>anwāʿ</i>) dargelegt. |
| 14. Die Sorgspflicht (<i>al-ḥaḍāna</i>): | Die Kinder genießen laut dem islamischen Recht die Sorgpflicht für ihren Unterhalt bis zur Volljährigkeit. Hier werden seine Rechtsnorm (<i>ḥukm</i>), seine Zeitspanne (<i>mudda</i>) und seine islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>) dargelegt. |
| 15. Die festgelegten Erbanteile (<i>al-farāʾiḍ</i>): | <i>Al-Farāʾiḍ</i> sind die im Koran explizit festgelegten Erbanteile für die Primärerben (<i>aṣḥāb al-farāʾiḍ</i>). Hier werden ihre islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>), ihre Rechtsnorm (<i>ḥukm</i>), ihre Bedingungen |

| | |
|--|--|
| | (<i>šurūt</i>) und ihre Abschirmung (<i>mawānī</i>) behandelt. ⁹²⁸ |
| 16. Die Hinterlassenschaft (<i>at-tarika</i>): | Als <i>tarika</i> wird das Vermögen, das der Verstorbene als Erbschaft hinterlässt, bezeichnet. Hier werden ihre Definition (<i>mafhūm</i>), ihre islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>) und die Rechte, die von ihr abhängig sind (<i>al-ḥuqūq al-mutaʿalliqa bihā</i>), dargelegt. |
| 17. Die Sekundärerben (<i>al-ʿaṣaba</i>): | Die Sekundärerben, die dann erben, wenn die Primärerben ihren Erbanteil bekommen haben und noch etwas übrig ist. Dies sind in erster Linie die männlichen Verwandten des Toten, wobei in der Verwandtschaftslinie keine Frau zwischen diesen und dem Toten sein darf. Zu dieser Gruppe gehören jedoch auch weibliche Nachfahren. |
| 18. Die Erbabschirmung (<i>al-ḥağb</i>): | <i>Al-Ḥağb</i> bedeutet, dass jemand, bei dem bzw. bei den ursprünglich verwandtschaftlichen Gründen für eine Erbberechtigung vorhanden sind, durch die Existenz einer anderen Person diese Gründe für die Erbberechtigung über einen Teil des oder über den ganzen Erbanteil verloren gehen bzw. außer Kraft gesetzt werden. Hier werden seine Definition (<i>mafhūm</i>), seine Kategorien (<i>aqsām</i>) und der Unterschied zwischen Erbabschirmung und Enterbung (<i>al-ḥağb wa-l-ḥirmān min al-mīrāt</i>) dargelegt. |
| 19. Gleichmäßige Reduzierung der Erbanteile aller Primärerben bei | <i>Al-ʿAwul</i> ist, wenn eine erste Berechnung der Erbanteile aller Primärerben zusammen den |

⁹²⁸ S. 118.

| | |
|--|--|
| Überhang aller Primäranteile zusammen (<i>al-ʿawul</i>): | Wert (d.h. das Gesamterbe) übersteigt. Dann wird bei jedem der Primärerben etwas von seinem Anteil entsprechend dieses Anteils abgezogen. |
| 20. Der Vermisste (<i>al-mafqūd</i>): | <i>Al-Mafqūd</i> ist eine Person, die seit langer Zeit verschollen und über deren Vermisstwerden ein Gerichtsurteil vorhanden ist. Hier werden ihre Definition (<i>mafḥūm</i>), ihre Erbschaft (<i>mīrāt</i>) und die Zeitspanne, nach der das Gericht ihr Vermisstwerden beurteilt (<i>al-mudda al-lī taḥkum baʿdihā al-maḥkama</i>) dargelegt. |
| 21. Der Hermaphrodit (<i>al-muḥannaṭ</i>): | Unter dem Hermaphrodit wird in der Biologie das Vorkommen von doppelgeschlechtlichen Individuen bezeichnet, also Individuen mit männlicher und weiblicher Geschlechtsausprägung. Hier werden seine Definition (<i>mafḥūm</i>) und seine Erbschaft (<i>mīrāt</i>) dargelegt. |
| <u>5. Begriffe für den Themenbereich (<i>al-qadāʾ wa-š-šahāda</i>/Justiz und Zeugenaussage):</u> 1. Die Justiz (<i>al-qadāʾ</i>): | Der Begriff Justiz oder Rechtspflege beschreibt die ordentliche Gerichtsbarkeit, die für die Entscheidung bezüglich der Streitigkeiten der Muslime zuständig ist. Hier werden seine Definition (<i>mafḥūm</i>), seine Rechtsnorm (<i>ḥukm</i>) und seine islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>) erörtert. |
| 2. Die Klage (<i>ad-daʿawa</i>): | Mit einer Klage versucht der Kläger sich einen Anspruch auf etwas bei dem Beklagten anzueignen. Hier werden ihre Definition |

| | |
|---|---|
| | (<i>maḥḥūm</i>), wer zur Erhebung von Klage berechtigt ist, und ihre islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>) erörtert. |
| 3. Das Geständnis (<i>al-iqrār</i>): | Von einem Geständnis wird gesprochen, wenn jemand einen bestimmten Sachverhalt einräumt, der ihm zur Last gelegt wird und ihn nicht verheimlicht. |
| 4. Die Zeugenaussage (<i>aš-šahāda</i>): | Eine Person bekundet bei einer Zeugenaussage eigenen Wahrnehmungen zu einem aufzuklärenden Sachverhalt, um diesen demgemäß zu beurteilen. |
| 5. Der Zwang (<i>al-ikrāh</i>): | Der Zwang bedeutet, die Einwirkung von außen auf jemanden unter Anwendung von Androhung, Gewalt oder Zufügung von Schaden. Hier werden seine Kategorien (<i>aqsām</i>) und seine islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>) dargelegt. |
| 6. Die Nötigung (<i>al-ḡaṣb</i>): | Die Nötigung geschieht bei einer Handlung oder Tat, die darin besteht, dass jemand einen anderen mit rechtswidrigen Mitteln zu einem bestimmten Verhalten zwingt. Hier werden ihre Rechtsnorm (<i>ḥukm</i>) und ihre islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>) dargelegt. |
| 7. Die Entmündigung (<i>al-ḥağr</i>): | Die Entmündigung bedeutet, wenn jemand gehindert wird, mit eigenem Vermögen zu handeln. |
| 8. Der Schwur (<i>al-yamīn</i>): | Die Versicherung der Ehrlichkeit eines Sachverhaltes durch einen Schwur. |
| 9. Kleine Strafe als Ermahnung (<i>at-taʿzīr</i>): | <i>At-Taʿzīr</i> ist die vom Richter festgesetzte leichtere Strafe, die nur die Ermahnung |

| | |
|--|---|
| | bezweckt, wie z. B. durch leichtes Schlagen, Beschimpfen etc. ⁹²⁹ |
| 6. Begriffe für den Themenbereich (<i>ğarā'im</i>/Verbrechen): 1. Alkoholkonsum (<i>al-ḥamr</i>): | <p>Unter <i>ḥamr</i> ist jegliche Art von Alkoholenuss, die zum Rausch führt, gemeint. In diesem Themenbereich werden die folgenden Unterthemen behandelt: Die Arten des Alkoholkonsums (<i>anwā' al-ḥamr</i>), die Rechtsnormen zum Trinker (<i>ḥukm šāribihā</i>), der Sinn seines Verbots (<i>ḥikmat taḥrīmiḥā</i>) und die Bedingungen einer <i>ḥadd</i>-Strafe für den Trinker (<i>šurūṭ al-ḥadd 'ala šāribihā</i>).</p> |
| 2. Die Verleumdung (<i>al-qadḥ</i>): | <p>Verleumdung bedeutet, dass jemand über eine Person ehrverletzende Behauptungen aufstellt, obwohl dieser weiß, dass die Behauptungen unwahr sind. Hier werden folgende Aspekte behandelt: Ihre Rechtsnorm (<i>ḥukm</i>), ihre <i>ḥadd</i>-Strafe (<i>ḥadd</i>), der Sinn ihres Verbots (<i>ḥikmat taḥrīm</i>) und ihre islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>).</p> |
| 3. Die Unzucht (<i>az-zīnā</i>): | <p>Die Unzucht bedeutet, dass gegen die sittliche und moralische Norm verstoßendes Verhalten zur Befriedigung durch Geschlechtsverkehr betrieben wird. Hier werden folgende Aspekte behandelt: Ihre Rechtsnorm (<i>ḥukm</i>), ihre <i>ḥadd</i>-Strafe (<i>ḥadd</i>), der Sinn ihres Verbots (<i>ḥikmat taḥrīm</i>) und ihre islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>).</p> |

⁹²⁹ S. 119.

| | |
|--|---|
| 4. Der Diebstahl (<i>as-sariqa</i>): | Der Diebstahl bedeutet, heimliches Entwenden fremden Eigentums. Hier werden folgende Aspekte behandelt: Seine Rechtsnorm (<i>ḥukm</i>) und der Sinn seines Verbots (<i>ḥikmat taḥrīm</i>). |
| 5. Die Plünderung (<i>al-ḥarāba</i>): | Unter Plünderung ist gemeint, wenn eine bewaffnete Gruppe in einem Land auf die Straße geht, um mit Absicht Chaos und Verderbnis im Land zu verursachen, Wertgegenstände zu entwenden und Vergewaltigungen zu begehen. Hier werden folgende Aspekte diskutiert: Ihre Bedingungen (<i>ṣurūṭ</i>), ihre <i>ḥadd</i> -Strafe (<i>ḥadd</i>), ihre islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>) und das Verhalten gegenüber den Büßern. |
| 6. Der ungerechte Widerstand gegen den Herrscher (<i>al-baġī</i>): | Unter <i>al-baġī</i> versteht man nach islamischem Verständnis, wenn eine starke Gruppe sich gegen den Herrscher erhebt. Dabei wird als plausible Begründung angeführt, dass z. B. dieser Herrscher ungläubig oder ungerecht ist. Hier werden die islamischen Rechtsbestimmungen (<i>aḥkām</i>) ausdiskutiert. |
| 7. <u>Begriffe für den Themenbereich (<i>sīra</i>/prophetische Biographie):</u> 1. Die Anstrengung (<i>al-ġihād</i>): 2. Die Geburt des Propheten (ﷺ) und seine Erziehung (<i>mawlid an-nabī (ﷺ) wa-naṣṭihī</i>): | Der Begriff <i>ġihād</i> bedeutet Anstrengung, Kampf, Bemühung, Einsatz um Gottes Willen gegen die Feinde. Dies bezieht sich auf die historische Behandlung der Zeitepoche, in der der Prophet (ﷺ) geboren wurde in religiöser, politischer, wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht. Ebenfalls wird auf seine Stillzeit, |

| | |
|--|---|
| | <p>seine Erziehung durch seinen Onkel und Großvater, seine Arbeit als Schäfer, sein Heiraten, seine Sendung und seine Kinder eingegangen.</p> |
| <p>3. Die Sendung des Propheten (ṣ) (<i>biʿṭat an-nabī (ṣ)</i>):</p> | <p>Dies bezieht sich auf die Zeitepoche, in der die Sendung des Propheten (ṣ) und der Aufruf zum Islam erfolgten. Dabei werden folgende Themen erörtert: Die Offenbarung (<i>al-waḥī</i>), die Aufrufphasen zum Islam (<i>marāḥil ad-daʿwa al-islāmiyya</i>), die Schädigung des Propheten (ṣ) und seiner Gefährten durch die Ungläubigen (<i>ʿidāʾ an-nabī (ṣ) wa-ṣaḥābatihī min al-muṣṣrikīn</i>), der Tod seiner Frau Ḥadiġa und seines Onkels Abū Ṭālib (<i>wafāt zawġatihi Ḥadiġa wa-ʿamihi Abū Ṭālib</i>), das Trauerjahr (<i>ʿām al-ḥuzn</i>), seine Auswanderung nach aṭ-Ṭāʾif (<i>hiġratihi ʾila aṭ-Ṭāʾif</i>) und seine Himmel- und Nachtfahrt (<i>riḥlat al-ʾisrāʾ wa-l-miʿrāġ</i>).⁹³⁰</p> |
| <p>4. Die Auswanderung des Propheten (ṣ) (<i>hiġrat an-nabī (ṣ)</i>):</p> | <p>Dies bezieht sich auf die Zeitepoche, in der der Prophet (ṣ) von Mekka nach Yaṭrib auswanderte. Unter diesem Punkt werden folgende Themen erfasst: Der Übertritt der Leute in Medina zum Islam (<i>duḥūl ahl al-madīna li-l-islām</i>), die erste und zweite Huldigung (<i>baiʿatai al-ʿaqaba al-ūla wa-t-tāniyya</i>), die Auswanderung der Muslime nach Yaṭrib (<i>hiġrat al-muslimīn ila Yaṭrib</i>), die große Verschwörung (<i>al-muʿāmara al-kubrā</i>), der Mut ʿAlīs b. Abī Ṭālib (<i>šaġāʿat ʿAlīs b. Abī Ṭālib</i>), die Auswanderung des</p> |

⁹³⁰ S. 120.

| | |
|---|--|
| | <p>Propheten (ṣ) mit seinen Gefährten nach Medina (<i>hiğrat an-nabī (ṣ) wa-ṣāhibihi ila al-madīna</i>), der Schutz des Propheten (ṣ) während seiner Auswanderung (<i>hiḡḡ al-nabī (ṣ) atnā' hiğratihī</i>) und der Empfang der Leute von Medina für den Propheten (ṣ) (<i>istiqbāl ahl al-madīna li-n-nabī (ṣ)</i>).</p> |
| <p>5. Die medienensische Gesellschaft (<i>muğtama' al-madīna</i>):</p> | <p>Unter diesem Punkt wird die Zeitepoche des Aufenthaltes des Propheten (ṣ) in Medina behandelt. Hier handelt es sich um folgende Themen: Die neuen gesellschaftlichen Gruppen (<i>tawā'if al-muğtama' al-ğadīd</i>), die Errichtung der Moschee (<i>binā' al-masğid</i>), die Versöhnung zwischen den zwei Stämmen (al-Aus und al-Ḥazrağ) (<i>aṣ-ṣulḡ baina al-Aus wa-l-Ḥazrağ</i>), die Verbrüderung zwischen Muhāğirīn und Anṣār (<i>al-mu'āḡāh baina al-Muhāğirīn wa-l-Anṣār</i>) und wie die Muhāğirūn in der neuen Gesellschaft zu Recht kamen.</p> |
| <p>6. Die Feldzüge (<i>al-ğazawāt</i>):</p> | <p>Hier werden die Schlachten mit den Feinden des Islam behandelt. Diese sind: Badr, Uḡud, al-Aḡzāb, Banī Quraiza, Ḥunain, Banī an-Nađīr, Banī al-Muṣṭalaq, Ḥaibar, Tabūk sowie die Eroberung von Mekka (<i>fath Makka</i>).</p> |
| <p>7. Das Verhalten des Propheten (ṣ) gegenüber den Anderen (<i>silūk an-nabī (ṣ) ma'a al-āḡar</i>):</p> | <p>Unter diesem Punkt wird das Verhalten des Propheten und seiner Gefährten gegenüber den Juden diskutiert. Dabei werden folgende Themen behandelt: Das Abkommen und die Vereinigung der Stämme (<i>al-mu'āhada wa-tağmī' al-qabā'il</i>), das Schreiben der ersten islamischen Verfassung (<i>kitābat al-waṭīqa</i>)</p> |

| | |
|--|---|
| | und der Bruch des Bündnisses seitens der Juden und ihre Ausweisung aus Medina. |
| 8. Begriffe für den Themenbereich <u>(ahlāq/Ethik):</u> 1. Die ethischen Verhaltensregeln unterwegs (ʿādāb aṭ-ṭarīq): | <p>Unter diesem Aspekt werden folgende Themen behandelt: Die Augen unterwegs niederschlagen aus Schamhaftigkeit (<i>ḡaḍ al-baṣar</i>), das Abhalten von Schädigung der Menschen (<i>kaff al-aḍā ʿan an-nās</i>), die Friedensinitiative gegenüber den Menschen (<i>mubāḍart an-nās bi-s-salām</i>), die Rücksichtnahme auf die Rechte der Anderen (<i>murāʿāt ḥuqūq al-āḥarīn</i>).</p> |
| 2. Die ethischen Verhaltensregeln in den Versammlungen (ʿādāb al-maḡālis): | <p>Dieser Aspekt beinhaltet die islamischen Verhaltensregeln bei den Versammlungen, wie z. B. die Jüngeren sollen den Älteren bei der Versammlung Platz machen (<i>ifsāḥ al-ṣaḡīr li-l-kabīr</i>), die Antwort auf die Begrüßung (<i>ar-radd bi-t-taḥiyya</i>), das Fragen nach Erlaubnis vor dem Eintritt in die Versammlung (<i>al-istiʿḍān qabla duḥūl al-maḡlis</i>) etc.</p> |
| 3. Die Anstandsregeln beim Essen und Trinken (ʿādāb tanāwul aṭ-ṭaʿām wa-š-šarāb): | <p>Die Beachtung der islamischen Regeln beim Essen und Trinken, wie z. B. die Vermeidung von Verschwendung beim Essen und Trinken (<i>taḡannub al-isrāf fīhimā</i>), das Essen nur bei Hunger und die Vermeidung von übermäßiger Sättigung beim Essen (<i>al-akl ʿinda al-ḡūʿ wa-ʿadam aš-šabaʿ ʿinda al-akl</i>) etc.</p> |
| 4. Das ethische Verhalten eines Muslims gegenüber anderen Muslimen (ʿādāb al-muslim maʿa al-muslimīn): | <p>Unter diesem Aspekt werden die ethischen Verhaltensregeln beim Umgang mit anderen Muslimen dargelegt. Diese sind: Respekt</p> |

| | |
|---|--|
| | gegenüber den anderen Muslimen zu zeigen (<i>iḥtrām al-muslimīn</i>), man darf sie nicht beleidigen oder verspotten (<i>‘adam ihānatihi wa-s-suḥriya minhi</i>), man darf sie nicht angreifen bzw. schlagen (<i>‘adam al-‘itidā’ ‘alaihi wa-ḍarbihi</i>), man darf ihnen ihren Besitz nicht abnötigen oder entwenden (<i>‘adam iḡtiṣāb mumtalakātihi wa-sariqatihā</i>) etc. |
| 5. Die ethischen Kriterien für die Freundeswahl (<i>‘ādāb iḥtiyār al-aṣḍiqā</i>): | Die Kriterien für die Freundeswahl (<i>al-ḥirṣ ‘ala muṣāḥabat al-aḥyār</i>). ⁹³¹ |
| 6. Die ethischen Verhaltensregeln beim Sprechen (<i>‘ādāb al-ḥadīṭ</i>): | Die Achtsamkeit darauf, die Menschen mit dem Guten anzusprechen und leise zu ihnen zu spricht. |
| 7. Das Fragen nach Erlaubnis zum Eintreten (<i>‘ādāb al-isti’dān</i>): | Das Fragen nach Erlaubnis beim Betreten von privaten Häusern oder Räumen. |
| 8. Die Wohltätigkeit gegenüber den Eltern (<i>al-iḥsān ‘ila al-wālidiṅ</i>): | Die Forderung zu wohlütigem Umgang mit den Eltern, zur Beachtung ihrer Rechte und zur Gehorsamkeit ihnen gegenüber im Rahmen des islamischen Rechtes. |
| 9. Die Wohltätigkeit gegenüber Nachbar (<i>al-iḥsān ‘ila al-ḡār</i>): | Die Forderung zu wohlütigem Umgang mit dem Nachbarn sowie der Nachfrage nach ihm und dass ihm keine Schädigung zugefügt werde. |
| 10. Der Erhalt von Beziehung zu den Verwandten (<i>ṣilat ar-raḥim</i>): | Die Pflege der Verwandtschaftsbande, d. h. die ständige Bereitschaft, die Verwandten sowohl in guten als auch in schwierigen Zeiten zu unterstützen. |
| 11. Die Gehorsamkeit Gott und seinem Gesandten gegenüber (<i>tā‘at Allāh wa-rasūlihī</i>): | Die Einhaltung der festgelegten Gottesvorschriften sowie die Befolgung der Sunna des Propheten (ṣ) und die Distanzierung von den verbotenen Dingen. |

⁹³¹ S. 121.

| | |
|---|--|
| 12. Die Wahrhaftigkeit (<i>aṣ-ṣidq</i>): | Das bedeutet, die Übereinstimmung des inneren und äußeren Verhaltens eines Menschen im Hinblick auf seine Rede und Handlungen. |
| 13. Das Vertrauenspfand (das von Gott Anvertraute) (<i>al-amāna</i>): | Die Behütung von Rechten und Besitz der Anderen und deren Zurückgabe im Falle des Zurückverlangens. |
| 14. Die Zusammenarbeit (<i>at-taʿāwun</i>): | Die aktive Teilnahme an der Zusammenarbeit unter den Schülern. Sie sollen lernen, die anderen Mitmenschen in jeglicher Art und Weise zu unterstützen. |
| 15. Der Mut (<i>aš-šağāʿa</i>): | Die Schüler müssen lernen mutig zu sein und sich immer über die Wahrheit und das Rechte zu äußern. Dies geschieht, indem die dogmatischen Glaubensansätze, wie die feste Überzeugung und der Glaube an den einzigen Gott, bei ihnen gestärkt werden. Die Entwicklung des Selbstbewusstseins bei den Schülern durch die islamische Erziehung. |
| 16. Der Respekt gegenüber den Erwachsenen und die Wohltätigkeit gegenüber den Jüngeren (<i>iḥtirām al-kabīr wa-lʿaṭf ʿala aṣ-ṣağīr</i>): | Unter diesem Aspekt soll eine respektvolle Haltung gegenüber den Erwachsenen, wie Lehrern, Nachbarn und Geschwistern entwickelt werden. Die Schüler sollen den Erwachsenen gegenüber gehorsam und den jüngeren Menschen gegenüber wohlütig sein. |
| 17. Der barmherzige Umgang mit Tieren (<i>ar-rifq bi-l-ḥayawān</i>): | Die Schüler müssen aufgefordert werden, den barmherzigen Umgang mit Tieren zu lernen und ihnen zu essen und zu trinken zu geben. Sie sollen jegliche Schädigung der Tiere vermeiden und lernen, wie sehr wir als Menschen auch für die gesunde Entwicklung der Tierwelt Verantwortung |

| | |
|---|---|
| | tragen. Sie sollen auch die islamischen Vorschriften für das Schächten erfahren, sodass das Tier dabei nicht gequält wird. |
| 18. Das Streben nach Wissen (<i>ṭalab al-ʿilm</i>): | Die Aufforderung der Schüler zum Lernen und Streben nach dem Wissen. Dabei soll der Stellenwert der Wissenschaftler und des Wissens nach islamischem Verständnis gezeigt werden. |
| 19. Die Gastfreundschaft (<i>karam aḍ-ḍiyāfa</i>): | Der islamische Wert von Gastfreundschaft soll besprochen werden und dabei insbesondere der Aspekt des Gastrechtes völlig unabhängig von Religion, Herkunft oder sozialem Status gezeigt werden. |
| 20. Die gewissenhafte Ausführung der Arbeit (<i>itqān al-ʿamal</i>): | Die Schüler müssen lernen, die ihnen vorgeschriebenen Aufgaben bzw. Arbeiten in bester Art und Weise durchzuführen, wie es sein soll. ⁹³² |
| 21. Der Besuch von Kranken (<i>ʿiyādat al-marīḍ</i>): | Die Aufforderung der Schüler zum Besuch von Kranken und zur Verrichtung der Bittgebete für sie. |
| 22. Die Ausgabe des Vermögens um Gottes Willen (<i>al-infāq fī sabīl Allāh</i>): | Die Aufforderung der Schüler zur Ausgabe um Gottes Willen an die Bedürftigen und Armen sowie zum stetigen Einsatz für das Gute. |
| 23. Die Einhaltung der Verpflichtung (<i>al-wafāʾ bi-lʿahd</i>): | Die Schüler sollen lernen, sich an Vereinbarungen zu halten, gleich, ob diese Verpflichtungen gegenüber einem Feind, Freund oder Geschäftspartner bestehen. |
| 24. Der gute Umgang mit anderen Menschen (<i>al-muʿāmala al-ḥasana</i>): | Die Aufforderung an die Schüler zum gerechten und wohlthätigen Umgang mit Anderen. |

⁹³² S. 122.

| | |
|--|--|
| 25. Die Beachtung der Menschenrechte <i>(al-ḥifāẓ ‘ala ḥuqūq al-āḥarīn):</i> | Unter diesem Aspekt sollen die Schüler lernen, auf die Rechte der Anderen zu achten, sie zu respektieren und nicht zu verspotten. |
| 26. Die Bewahrung des öffentlichen Vermögens <i>(al-muḥāfaẓa ‘ala al-māl al-‘ām):</i> | Die Schüler müssen zum nachhaltigen Schutz des öffentlichen Vermögens aufgefordert werden und lernen, dass es im Islam verboten ist, es zu beschädigen. |
| 27. Die Akzeptanz der Meinung von anderen Menschen <i>(taqabul ar-ra’ī al-āḥar):</i> | Die Schüler müssen lernen, die Meinung der Anderen zu respektieren und sie zum Nutzen heranzuziehen. |
| 28. Die Toleranz und die Vergebung gegenüber anderen Menschen <i>(at-tasāmuḥ wa-ṣ-ṣafḥ):</i> | Die Aufforderung an die Schüler Anderen zu vergeben und ihre Meinung zu tolerieren. |
| 29. Der Islam gewährt dem Menschen die Sicherheit <i>(al-amn):</i> | Die Schüler sollen erfahren, dass man in der eigenen Heimat in Sicherheit leben soll. |
| 30. Die Loyalität zum Heimatland <i>(al-intimā’ li-l-waṭan):</i> | Die Förderung der Schüler zur Loyalität zum Heimatland. Sie sollen das Gefühl entwickeln, die Verantwortung für ihre Heimat zu übernehmen und in der Gesellschaft produktiv zu sein. Sie sollen außerdem lernen, ihre Heimat zu verteidigen und sich um ihre Entwicklung durch eigenen Fleiß zu bemühen. |
| 31. Die Vermeidung von Verspotten <i>(tağannub as-suḥriya):</i> | Die Schüler müssen dazu aufgefordert werden, die anderen Menschen zu respektieren und sie nicht zu verspotten. |
| 32. Die Vermeidung von Benennung mit Schimpfnamen <i>(tağannub at-tanābuz bi-l-alqāb):</i> | Die Schüler müssen lernen, dass sie die Anderen nicht mit Schimpfnamen rufen dürfen. |
| 33. Die Vermeidung von übler Nachrede <i>(tağannub al-ḡaiba):</i> | Die Schüler sollen sich mit der Thematik der üblen Nachrede in jeglicher Art, wie Zeichnen, Bewegung, Zublinzeln, |

| | |
|---|---|
| | Verleumdung etc. befassen und erarbeiten, welche bei anderen Menschen als Beleidigung verstanden werden könnten. Dabei sollen die Schüler lernen, diese üblen Handlungen zu vermeiden. |
| 34. Die Vermeidung von Verleumdung (<i>tağannub an-namīma</i>): | Die Schüler müssen lernen, die Geheimnisse der Anderen zu verbergen und sie nicht mit der Absicht der Versuchung zu verkünden. |
| 35. Die Vermeidung von Streitigkeiten (<i>tağannub al-ḥuṣūma</i>): | Die Schüler müssen lernen, die Streitigkeiten mit anderen Menschen zu vermeiden, um sich etwas unfair anzueignen. |
| 36. Die Vermeidung von unkonstruktiver Debatte (<i>tağannub al-ğidāl</i>): | Die Schüler müssen lernen, nicht über die Meinung der Anderen zu debattieren, nur um sich als wissend und sie als unwissend darzustellen. Die Kritik kann auch gerecht sein und wird in diesem Fall erwünscht, um zu Recht zu kommen. |
| 37. Die Vermeidung von Neid (<i>tağannub al-ḥasad</i>): | Die Schüler sollen lernen, sich nicht zu wünschen, dass die Gabe von Anderen untergeht. ⁹³³ |
| 38. Die gute Rede (<i>al-kalima aṭ-ṭaiyyiba</i>): | Die Schüler sollen lernen, sich stets an die gute Rede zu halten. Die gute Rede, die zu Wohl, Gutmachung, Verteidigung des Rechten, Widerstand gegen Unterdrücker oder Korruption führen kann. |
| 39. Die Bescheidenheit (<i>at-tawāḍuʿ</i>): | Die Achtsamkeit darauf, dass man sich weder arrogant noch erniedrigend verhält. |
| 40. Die gemeinsame Beratung (<i>aš-šūra</i>): | Die gemeinsame Beratung mit Anderen, um wie möglich zu einer richtigen Entscheidung zu gelangen. |

Die Musteranalyse:

⁹³³ S. 123.

Des Weiteren erfolgt die Analyse der Lehrbücherinhalte des IRU an der azharitischen Grundschule. Ziel dabei ist, sie in eine vergleichende Sicht zur vorherigen tabellarischen Darstellung von den Inhaltsfeldern bzw. Begriffen an der Mittel- und Sekundärschule zu stellen. Die verwendeten Lehrbücher des IRU an der Grundschule sind:

- 1- ‘Abdulḡalīl Ḥammād und andere: *At-Tarbiya al-islāmiyya li-ṣ-ṣaff al-awal al-ibtidā’i* [Islamischer Religionsunterricht für die erste Schulklasse]. Ministerium für Erziehung und Bildung, Kairo 1993-1994.
- 2- ‘Abdulḡalīl Ḥammād und andere: *At-Tarbiya al-islāmiyya li-ṣ-ṣaff at-tānī al-ibtidā’i* [IRU für die zweite Schulklasse]. Ministerium für Erziehung und Bildung, Kairo 1993-1994.
- 3- ‘Abdulḡalīl Ḥammād und andere: *At-Tarbiya al-islāmiyya li-ṣ-ṣaff at-tālī al-ibtidā’i* [Islamischer Religionsunterricht für die dritte Schulklasse]. Ministerium für Erziehung und Bildung, Kairo 1993-1994.
- 4- ‘Abdulḡalīl Ḥammād und andere: *At-Tarbiya al-islāmiyya li-ṣ-ṣaff ar-rābi’ al-ibtidā’i* [Islamischer Religionsunterricht für die vierte Schulklasse]. Ministerium für Erziehung und Bildung, Kairo 1993-1994.
- 5- ‘Abdulḡalīl Ḥammād und andere: *At-Tarbiya al-islāmiyya li-ṣ-ṣaff al-ḥāmis al-ibtidā’i* [Islamischer Religionsunterricht für die fünfte Schulklasse]. Ministerium für Erziehung und Bildung, Kairo 1993-1994.

Die azharitische Grundschule besteht im Gegensatz zur öffentlichen Grundschule aus insgesamt fünf Schulklassen. Da al-Azhar keine eigenen Curricula für den IRU an der Grundschule hat, wurden diese vom Ministerium für Erziehung und Bildung übernommen und das Lehrbuch für die fünfte Schulklasse einfach auf die fünfte und sechste azharitische Schulklasse angewendet.⁹³⁴

Die Vorgehensweise der Analyse:

Anhand der nachstehenden Schritte führte der Verfasser die Analyse durch:

- Jeder religiöse Begriff im Inhalt wird als Zähleinheit angesehen.
- Jedes Lernthema des IRU wird als Einheitsanalyse angesehen.
- Das Lernthema wird sorgfältig gelesen und die wichtigsten religiösen Begriffe, die aufgezählt werden sollen, festgestellt.
- Die Anzahl der Wiederholungen jedes Begriffs in jedem Lernthema wird festgestellt.

Die Glaubwürdigkeit der Analyse:

⁹³⁴ S. 124.

Um die Glaubwürdigkeit der Analyse so weit wie möglich zu garantieren, zog der Verfasser zusätzlich noch zwei erfahrene Analytiker aus dem gleichen Bereich hinzu, um die Analyseergebnisse zueinander in Vergleich zu stellen. Der Verfasser erklärte ihnen die genauen Aufgaben und gab ihnen einige Anweisungen bzw. Beispiele, die für die Analyse von Bedeutung sind.⁹³⁵

Am Ende wurden die Anzahl der Übereinstimmungen und die Korrelation zwischen den Analytikern im Hinblick auf alle Grundschuljahre und für alle bereits festgelegten acht Inhaltsfelder in einer tabellarischen Darstellung zusammengestellt.⁹³⁶

Tabelle (5)
Übereinstimmungen und Korrelation zwischen den Analytikern A und B

| Inhaltsfelder | Summe der Begriffe | Anzahl der Übereinstimmungen zwischen den Analytikern (A) und (B) | | | | | Summe | Korrelation |
|------------------|--------------------|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------------|
| | | 1. Kl. | 2.Kl. | 3.Kl. | 4.Kl. | 5.Kl. | | |
| 1. Themenbereich | 15 | 15 | 14 | 15 | 15 | 14 | 73 | 98% |
| 2. Themenbereich | 6 | 4 | 5 | 5 | 6 | 5 | 25 | |
| 3. Themenbereich | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 95 | |
| 4. Themenbereich | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 60 | |
| 5. Themenbereich | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 30 | |
| 6. Themenbereich | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 35 | |
| 7. Themenbereich | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 29 | |
| 8. Themenbereich | 40 | 39 | 40 | 40 | 39 | 39 | 195 | |
| Summe | 111 | 107 | 109 | 110 | 108 | 108 | 542 | |

Tabelle (6)
Übereinstimmungen und Korrelation zwischen den Analytikern A und C

| Inhaltsfelder | Summe der Begriffe | Anzahl der Übereinstimmungen zwischen den Analytikern (A) und (C) | | | | | Summe | Korrelation |
|------------------|--------------------|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------------|
| | | 1. Kl. | 2.Kl. | 3.Kl. | 4.Kl. | 5.Kl. | | |
| 1. Themenbereich | 15 | 15 | 14 | 15 | 15 | 14 | 73 | 98% |
| 2. Themenbereich | 6 | 4 | 5 | 5 | 6 | 5 | 25 | |
| 3. Themenbereich | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 95 | |
| 4. Themenbereich | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 60 | |
| 5. Themenbereich | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 30 | |
| 6. Themenbereich | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 35 | |
| 7. Themenbereich | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 29 | |
| 8. Themenbereich | 40 | 39 | 40 | 40 | 39 | 39 | 195 | |

⁹³⁵ 1) Muṣṭafa ‘Abduḷlāh Ibrāhīm: Lehrbeauftragter im Fach: Curriculum und Lehrmethoden an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität al-Azhar, studiertes Fach Islamwissenschaft. 2) Muḥammad Širāzī Dumiyāfī: Magisterabschluss in der Erziehungswissenschaft, Sektion Curriculum und Lehrmethoden.

⁹³⁶ S. 125.

| | | | | | | | | |
|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------------------|--|
| Summe | 111 | 107 | 109 | 110 | 108 | 108 | 542 ⁹³⁷ | |
|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------------------|--|

Tabelle (7)
Übereinstimmungen und Korrelation zwischen den Analytikern B und C

| Inhaltsfelder | Summe der Begriffe | Anzahl der Übereinstimmungen zwischen den Analytikern (B) und (C) | | | | | Summe | Korrelation |
|------------------|--------------------|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------------|
| | | 1.Kl. | 2.Kl. | 3.Kl. | 4.Kl. | 5.Kl. | | |
| 1. Themenbereich | 15 | 13 | 14 | 14 | 14 | 14 | 69 | 95% |
| 2. Themenbereich | 6 | 3 | 4 | 5 | 5 | 6 | 23 | |
| 3. Themenbereich | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 95 | |
| 4. Themenbereich | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 60 | |
| 5. Themenbereich | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 30 | |
| 6. Themenbereich | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 35 | |
| 7. Themenbereich | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | 6 | 27 | |
| 8. Themenbereich | 40 | 33 | 40 | 39 | 39 | 39 | 270 | |
| Summe | 111 | 107 | 109 | 110 | 108 | 108 | 609 | |

Der Vergleich zwischen den drei Analysen anhand der gezeigten Daten zeigt, dass die Relation der Übereinstimmung zwischen ihnen sehr hoch ist (98%). Dies weist auf die Wahrhaftigkeit der Analyse hin.

2- Matrix der Fortsetzung und Sequenzialität der zentralen Begriffe für IRU an der azharitischen Grundschule

Die Bildung der Begriffsmatrix bedarf bestimmter Rahmenbedingungen, die auf einer wissenschaftlichen Basis ruhen. Diese Bedingungen sind:⁹³⁸

- a- Der Aspekt der Wahrhaftigkeit: Unter diesem Aspekt wird die Richtigkeit der ausgewählten Begriffe verstanden, die den Lernenden vermittelt werden sollen. Die logische Reihenfolge und die Vermittlungsmethode dieser Begriffe kommen dabei in Betracht. Die Begriffe in einem Themenbereich sollen unter sich vereinbar und verknüpft sein und aufeinander aufgebaut werden.
- b- Der Aspekt der Wichtigkeit: Dabei handelt es sich um die Rolle des Lehrmaterials für das Erreichen der angestrebten Lernziele.
- c- Der Lernansatz des Inhalts: Der Inhalt muss den Lernfähigkeiten der Schüler bzw. ihrem Alter, ihren bereits erworbenen Erfahrungen und den Unterschieden zwischen ihnen entsprechen.

⁹³⁷ S. 126.

⁹³⁸ S. 127.

- d- Der Aspekt der Vollständigkeit: Der Inhalt soll dazu dienen, eine Verknüpfung zwischen der Schule, der umgebenden Gesellschaft und anderen Lernfächern herzustellen.
- e- Der Aspekt der Entwicklung: Der Inhalt soll stets an die Neuerungen in der Wissenschaft und Forschung angepasst werden.

Ausgehend von diesen Aspekten sowie von den Analyseergebnissen der Lehrbücher des IRU an den azharitischen Grundschulen und von ihren Aufbaukriterien, die auf Koran und Sunna basieren, wurde eine Vorstellung für die Begriffsmatrix deutlich. Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass einige Begriffe, wie Eheschließung (*zawāğ*), Scheidung (*talāq*) etc. in der Begriffsmatrix für den IRU an den azharitischen Grundschulen ausgeschlossen worden sind. Grund dafür ist, dass die Schüler in diesem Alter nicht in der Lage sind, solche Begriffe bzw. Themen zu begreifen bzw. darüber zu diskutieren.⁹³⁹

Die Vorführung der Begriffsmatrix bei den Juroren:

Die erstellte Begriffsmatrix für den IRU an den azharitischen Grundschulen wurde den Juroren vorgelegt, um ihre Meinung zu Qualität, Verteilung und Reihenfolge der ausgewählten Begriffe heranzuziehen. Sie gaben folgende Bemerkungen ab:

- a) Die Schüler in der Grundschule sollen zunächst die Eigenschaften Gottes lernen, die zum Thema Monotheismus und Dasein Gottes gehören. Die weiteren Eigenschaften, wie hörend, sehend, sprechend, mächtig, wollend und wissend, sollen im Nachhinein behandelt werden, weil ihm diese Eigenschaften nicht zugeschrieben werden können, ohne dass ihm allein im Voraus der Monotheismus und das ewige Dasein zugeschrieben worden sind.
- b) In der zweiten Schulklasse sollen den Schülern die Eigenschaften aus dem Bereich „Gotteslehre/ *ilāhiyyāt*“, wie wissend, wollend, mächtig etc., vermittelt werden. D. h. Gott ist wissend, deshalb kann er Dinge aufdecken, Gott ist in der Lage, diese Dinge zu bestimmen, deshalb ist er wollend und er kann diese Dinge erschaffen, deshalb ist er mächtig. Die Schüler sollen in diesem Alter diese Eigenschaften besser begreifen, indem sie sich stets im Alltag mit den dogmatischen Fragen mehr befassen.
- c) In der Grundschulphase sollen den Schülern nur die göttlichen Eigenschaften, die im Alltag begreiflich sind, vermittelt werden, wie Wissen, Hören, Sehen, Sprechen und Mächtigkeit. Dabei muss der Unterschied zu Gott hinsichtlich dieser Eigenschaften festgestellt und veranschaulicht werden.
- d) Die für Schüler in diesem Alter unbegreiflichen Eigenschaften Gottes, wie seine Urewigkeit und Endlosigkeit, sein Wille etc. sollen ausgeschlossen werden, weil diese den Verstand der

⁹³⁹ S. 128.

Schüler in diesem Alter überschreiten. Auf der anderen Seite sieht der Verfasser, dass man den Schülern Impulse für diese Eigenschaften anhand der koranischen Beispiele, die auf solche Eigenschaften Gottes unmittelbar hinweisen, vermitteln kann. Z. B. *„Er ist der Erste und der Letzte, (deutlich) erkennbar (w. sichtbar) und (zugleich) verborgen. Er weiß über alles Bescheid.“* (57:3) Und *„Alle, die auf der Erde w. auf ihr) sind, werden vergehen. Aber dein Herr, der Erhabene und Ehrwürdige (w. das erhabene und ehrwürdige Antlitz deines Herrn) bleibt bestehen.“* (55:26 f.) Und *„[...] Alles ist dem Untergang geweiht, nur er (w. sein Antlitz) nicht. Ihm steht die Entscheidung zu. Und zu ihm werdet ihr (dereinst) zurückgebracht.“* (28:88)⁹⁴⁰

- e) Der Begriff „die Erkenntnis von Gott“ soll vom Inhalt der sechsten in die erste Schulklasse verlegt werden, denn die Schüler sollen so früh wie möglich von Gott erfahren.
- f) Der Hinweis auf die didaktische Nutzung des Lernens von Begriffen.
- g) Die aufsteigende Fortsetzung der Begriffe in den nächsten Schulphasen (Mittel- und Sekundärschule) soll beim Lehrprozess an Bedeutung gewinnen.

Die Bemerkungen der Juroren wurden bei der endgültigen Konstruktion der Begriffsmatrix für die religiösen Begriffe in der voruniversitären Bildung im Allgemeinen und in der Grundschulbildung im Besonderen berücksichtigt.

3- Aufbau des vorgeschlagenen Curriculums für IRU

Jedes Curriculum besteht aus Zielen, Inhalt, Lehrmethodik und Evaluation des Lernprozesses anhand der Prüfungen. Im Hinblick auf diese Elemente wurde das Curriculum des IRU an den azharitischen Grundschulen erstellt.⁹⁴¹

1- Die Bestimmung von Lernzielen im IRU:

Die Lernziele des IRU, wie bei allen anderen Unterrichtsfächern, stehen im Zentrum seines Curriculums, denn ohne die Bestimmung dieser Ziele im Voraus kann der Lernprozess am Ende scheitern. Wie bereits erwähnt werden diese Ziele im Zuge der charakteristischen Grundlagen der islamischen Erziehung, des Charakters der ägyptischen Gesellschaft, der Entwicklungsbedürfnisse der Schüler in der Grundschulphase sowie der Analyseergebnisse der Lehrbücherinhalte, festgelegt. Diese Ziele lassen sich in drei Hauptdimensionen zeigen:

- **Der Wissensbereich:** Hier ist die Entwicklung des Verstands gemeint, sodass sich das Verständnis bei den Schülern vom einfachen zum komplexen entwickeln kann. (Rück Erinnerung von Begriffen, Verstehen, Praxis).

⁹⁴⁰ S. 129.

⁹⁴¹ S. 130.

- **Der Gemütsbereich:** Dieser umfasst alle Lernziele, die sich mit den emotionellen und erregbaren Aspekten bei Lernenden befassen. (emotionelle Tendenzen, Werte).
- **Kompetenzbereich:** Hier werden die Ziele erfasst, die sich mit der körperlichen Entwicklung sowie mit den praktischen Aktivitäten befassen.

2- Die Festlegung der Lehreinheiten im erstellten Curriculum:

Im Hinblick auf die oben dargelegten Lernziele im IRU sowie der bereits dargestellten Tabelle für die religiösen Begriffe wurden die zentralen Begriffe und daraus abgeleiteten Lehreinheiten festgelegt. Die Begriffe wurden gemäß dem Alter der Lernenden sowie dem Prinzip der Fortsetzung, Rangordnung hinsichtlich ihrer Bedeutungstiefe und Vollendung des Lernprozesses in den nachfolgenden Schulphasen verteilt und zusammengestellt. Ferner wurden die Ziele jeder Lehreinheit im Zuge der bereits bestimmten allgemeinen Lernziele festgelegt, sodass die drei Zielbereiche (Wissensbereich, Gemütsbereich und Kompetenzbereich) berücksichtigt wurden. Des Weiteren wurden einige Koranverse sowie einige Überlieferungen ausgesucht, um sie als Hilfe bei der Gestaltung des Inhalts jeder Einheit anzuwenden.⁹⁴²

3- Die Vorführung des erstellten Curriculums bei den Juroren:

Das erstellte Curriculum für den IRU an den azharitischen Grundschulen wurde einer Gruppe von Juroren vorgelegt, die auf die Fachbereiche „Islamwissenschaft“ und „Curricula und Lehrmethoden“ spezialisiert sind, um ihre Meinung zu den folgenden Aspekten zu erfragen:

- Inwiefern passen diese Lernziele zu den Schülern an der azharitischen Grundschule?
- Inwiefern lassen sich diese Lernziele mit den Merkmalen der umgebenden Gesellschaft harmonisieren?
- Inwiefern werden die Merkmale der Islamerziehung bei der Bestimmung dieser Lernziele berücksichtigt?
- Inwiefern lassen sich die Lernziele mit den allgemeinen Zielen des erstellten Curriculums harmonisieren?
- Inwiefern gelten die ausgewählten Begriffe für das vorgeschlagene Curriculum als Basis für dieselben Begriffe in den weiteren Schulphasen (Mittel- und Sekundarschulphase)?

⁹⁴² S. 131.

- Inwiefern werden die Prinzipien der Fortsetzung und Rangordnung hinsichtlich der Bedeutungstiefe der vermittelten Begriffe in allen Schulklassen in Betracht gezogen?

Die Juroren fanden das vorgeschlagene Curriculum umfassend und bestätigten seine Gültigkeit und Angemessenheit für die Schüler an der azharitischen Grundschule. Die vermittelten Begriffe leiten ihrer Meinung nach zu den nächsten Schulphasen über und die Prinzipien der Fortsetzung, der Rangordnung hinsichtlich der Bedeutungstiefe und der Vollendung des Lernprozesses werden dabei berücksichtigt.

4- Erstellung von drei Lehreinheiten als Modell für das Curriculum:

Anhand folgender Schritte wurden die drei Lehreinheiten, die im Laufe der Untersuchung erprobt werden sollen, erstellt:

1) Der Titel der Lehreinheit:

Nachdem die religiösen Begriffe für das vorgeschlagene Curriculum in Form von Lehreinheiten festgelegt und verteilt wurden, wurden drei Lehreinheiten als Grundsatz für die Erstellung aller Lehreinheiten ausgewählt. Für die Schüler in der vierten, fünften und sechsten Schulklasse wurde dann das Thema „Der Islam ist sowohl ein Gottesdienst als auch eine Handlung/ *al-islām ʿibāda wa-ʿamal*“ gewählt. Dafür werden folgende Gründe angegeben:⁹⁴³

- Die in diesem Thema enthaltenen Begriffe gehören zum Themenbereich „*al-ʿibādāt al-islāmiyya*/ die islamischen gottesdienstlichen Handlungen“, wie die rituelle Reinheit (*tahāra*), Gebet (*ṣalāh*), soziale Pflichtabgabe (*zakāh*), Fasten (*ṣiyām*) und große Pilgerfahrt (*ḥaǧǧ*). Diese Handlungen werden als Säulen des Islam angesehen und dienen zur Herstellung eines engen Verhältnisses der Schüler zu Gott sowie zur Einübung in die Praxis sowie zur Prägung des Glaubens.
- Die drei letzten Schulklassen wurden besonders ausgewählt, weil das Lernen von Lesen und Schreiben in den ersten drei Schulklassen im Vordergrund steht. Außerdem sollte dies dem Forscher den einfachen Zugang zur Erprobung dieser Lehreinheiten in Schulklassen ermöglichen.

2) Die Ziele der Lehreinheiten:

Die Lernziele der drei Lehreinheiten wurden aus den bereits gezeigten allgemeinen Lernzielen des erstellten Curriculums abgeleitet.

3) Der Inhalt der Lehreinheiten:

⁹⁴³ S. 132.

Nachdem die Lernziele für die Lehreinheiten festgelegt wurden, wurden die Inhalte im Hinblick auf diese Ziele erstellt, sodass jede Lehreinheit Folgendes umfasst:

- **Die Einleitung:** Die Definition des Themas der Lehreinheit, die Notwendigkeit des Erlernens dieses Themas für die Schüler an der Grundschule, die allgemeinen Ziele der Lehreinheit, die Darstellung der zentralen Begriffe in der Lehreinheit, die Rahmenbedingungen für die Erstellung dieser Lehreinheit und die Gestaltung der Lehreinheit.
- **Lektionen der Lehreinheit:** Die Lehreinheit wurde in Form von Lektionen gestaltet. Für jede Lektion wurden wiederum Ziele, zentrale Begriffe, Inhalte unter diesen Begriffen und Lernaktivitäten bestimmt. Schließlich erfolgt die Evaluation des Lernprozesses.

Die Darstellung des Lektionsinhalts jeder Lehreinheit wurde in Anbetracht folgender Aspekte geführt:

- Die Inhalte entsprechen tatsächlich den Lernzielen
- Die Darstellung der religiösen Begriffe erfolgt durch Anwendung eines entsprechenden Sprachniveaus, das zur Sprachkompetenz der Schüler passt und ihre Wortschatzkenntnisse nicht überschreitet.⁹⁴⁴
- Jeder religiöse Begriff in der Lehreinheit wird anhand einiger klärender Beispiele behandelt.
- Die Darstellung des Inhalts der Lehreinheit wird in umfassender Weise vermittelt, d. h. die Rechtsnormen, die auf der Grundlage von Koran und Sunna basieren, sollen im Laufe der Darstellung herangezogen werden.
- Einige erläuternde Bilder und Zeichnungen sollen zu Lektionen der Lehreinheiten hinzugefügt werden.
- Die Förderung der Schüler, d. h. einige Lernaktivitäten unmittelbar nach dem Lernen der Lektion zu unternehmen.
- Die Überprüfung der Schüler anhand kleiner Tests unmittelbar am Ende der Lektion, um herauszufinden, ob sie die Begriffe in der Lektion gelernt haben.

4) Die Lernaktivitäten und Lehrmethoden:

Zu jeder Lehreinheit wurden einige erläuternde Bilder und Zeichnungen hinzugefügt, die bei der Vermittlung von abstrakten Begriffen helfen könnten. Darüber hinaus wurden andere Hilfsmittel zu jeder Lehreinheit bereitgestellt, wie Schilder und Dokumentationsfilme zu

⁹⁴⁴ S. 133.

einigen religiösen Begriffen, wie große Pilgerfahrt (*ḥaǧǧ*). Diese sollen in der Fakultätsbibliothek vorhanden sein.

5) Die Evaluation der Lehreinheiten:

Um die Leistung der Schüler beim Lernen von den religiösen Begriffen in den Lehreinheiten in den letzten drei Schulklassen zu bewerten, werden einige Fragen bezüglich des behandelten Themas in Form von kleinen Prüfungen nach jeder Lektion gestellt.⁹⁴⁵ Wichtig dabei ist, dass die Schüler in Anbetracht der drei Aspekte (Rück Erinnerung von Begriffen, Verstehen, Praxis) geprüft werden.

6) Die Vorführung der Lehreinheiten bei den Juroren:

Die vorläufig erstellten Lehreinheiten wurden einer Gruppe von Juroren vorgelegt, die auf die Fachbereiche „Islamwissenschaft“ und „Curricula und Lehrmethoden“ spezialisiert sind, um ihre Meinung in Bezug auf folgende Aspekte zu erfragen:

- Inwiefern entsprechen diese Lehreinheiten den angestrebten Lernzielen an der azharitischen Grundschule?
- Inwiefern entspricht der Inhalt jeder Lehreinheit ihren Lernzielen?
- Inwiefern wird der Inhalt in einer wissenschaftlichen Hinsicht als glaubwürdig angesehen?
- Inwiefern entspricht der Inhalt dem Alter der Schüler?

Daraufhin gaben die Juroren einige formale Bemerkungen ab. Diese beziehen sich grundlegend auf die Gestaltung des Inhalts der Lehreinheiten und die Platzierung der Bilder im Inhalt. Diese Bemerkungen wurden ohnehin bei der Erstellung der Lehreinheiten in ihrer endgültigen Form berücksichtigt. Außerdem bestätigten die Juroren die Eignung der Lehreinheiten in der Praxis.⁹⁴⁶

⁹⁴⁵ S. 134.

⁹⁴⁶ S. 135.

Fünftes Kapitel

Untersuchungsergebnisse:

In diesem Kapitel handelt es sich um drei wesentliche Aspekte:

1. Untersuchungsergebnisse für die Analyse des IRU -Curriculums in der azharitischen Grundschule.
2. Ergebnisse zur empirischen Untersuchung der drei Lehreinheiten des erstellten Curriculums in den letzten drei Schulklassen der azharitischen Grundschule.
3. Empfehlungen und Reformvorschläge.

1. Untersuchungsergebnisse für die Analyse des IRU -Curriculums in der azharitischen Grundschule

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse für die Analyse des vorhandenen Curriculums an den azharitischen Grundschulen zusammengestellt. Ziel dabei ist, die erste Fragestellung der vorliegenden Arbeit zu beantworten. Diese lautet: Wird eine Rangordnung hinsichtlich der Bedeutungstiefe der religiösen Begriffe in der azharitischen voruniversitären Bildung in Betracht gezogen?

In der folgenden Tabelle werden die allgemeinen Ergebnisse der Analyse des vorhandenen IRU -Curriculums an den azharitischen Grundschulen dargestellt. Untersucht worden sind die durchschnittliche Wiederholungsquote sowie die Sequenzialität der Begriffe jedes Themenbereichs in jeder Schulklasse.⁹⁴⁷

⁹⁴⁷ S. 158.

Tabelle (17)

| Nr. | Inhaltsfelder | Lehrbücher des IRU | | | | | Anzahl der Wiederholungsquote | Proportion | Reihenfolge |
|-----|--|--------------------|--------|--------|--------|--------|----------------------------------|------------|-------------|
| | | 1. Kl. | 2. Kl. | 3. Kl. | 4. Kl. | 5. Kl. | | | |
| 1 | Glaubenslehre (<i>‘aqīda</i>) | 3 | 10 | 13 | 21 | 19 | 66 | 42,04% | Erster |
| 2 | gottesdienstliche Handlungen (<i>‘ibādāt</i>) | 8 | 5 | 3 | 4 | 11 | 31 | 19,75% | Dritter |
| 3 | zwischenmenschliche Handlungen (<i>mu‘āmalāt</i>) | -- | -- | 1 | -- | 1 | 1 | 0,64% | Fünfter |
| 4 | Personenstandsangelegenheiten (<i>aḥwāl šaḥṣiyya</i>) | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| 5 | Justiz und Zeugenaussage (<i>al-qadā’ wa-š-šahāda</i>) | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| 6 | Verbrechen (<i>ḡarā’im</i>) | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| 7 | Prophetische Biographie (<i>sīra</i>) | 4 | 5 | 3 | 7 | 2 | 21 | 13,38% | Vierter |
| 8 | Ethik (<i>aḥlāq</i>) | 11 | 11 | 4 | 7 | 5 | 38 | 24,20% | Zweiter |
| | Summe | 26 | 31 | 24 | 39 | 37 | 157 | 100% | -- |

Als Fazit zeigt die obige Tabelle die quantitativen Ergebnisse aller Inhaltsfelder in folgender Sicht:

1- Hierbei handelt es sich grundlegend um die Wiederholungsquote der Begriffe jedes Themenbereichs in jeder Schulklasse. Die religiösen Begriffe für die Inhaltsfelder Glaubenslehre, gottesdienstliche Handlungen, zwischenmenschliche Beziehungen, prophetische Biographie und Ethik erschienen in den Lehrbüchern des IRU an den azharitischen Grundschulen in unterschiedlichen Proportionen, nämlich zwischen 0,64% und 42,04%. Bemerkenswert ist hierbei festzustellen, dass zwischen den maximalen und minimalen Wiederholungsquoten der Begriffe teilweise eine erhebliche Abweichung besteht. Dies weist darauf hin, dass hier ein gewichtiger Mangel in Bezug auf die in der Grundschule vermittelten religiösen Begriffen im IRU besteht, und dass sie keineswegs die Basis für die in den weiteren zwei Schulphasen enthaltenen religiösen Begriffe bilden. So kommen die religiösen Begriffe im IRU in der Grundschule in folgenden prozentualen Werte vor: Für den Themenbereich „Glaubenslehre“ mit einer Proportion in Höhe von 42,04%, für den Themenbereich „Ethik“ in Höhe von 24,20%, für den Themenbereich „gottesdienstliche Handlungen“ in Höhe von 19,75%, für den Themenbereich „Biographie“ in Höhe von 13,38% und für den Themenbereich „zwischenmenschliche Beziehungen“ in Höhe von 0,64%. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die vorhandenen Inhalte des IRU an den azharitischen Grundschulen zu überdenken. Ziel dabei ist, den Heranwachsenden das islamisch religiöse Wissen in einem ausgewogenen Maße zu vermitteln.

2- In den vorhandenen Inhalten wurden einige Inhaltsfelder, wie Personenstandsangelegenheiten, Justiz und Zeugenaussage und Verbrechen nicht berücksichtigt. Dies wird nach Meinung des Verfassers nicht als Nachteil bewertet, weil die Schüler in diesem Alter aufgrund ihrer geistigen Entwicklung nicht fähig sind, solche Begriffe zu verstehen. Trotz dieser Einschätzung wäre es von Vorteil, dass man auf solche Inhaltsfelder im IRU in der Grundschule altersgemäß eingeht. Beispielsweise könnten bestimmte Themen behandelt werden, wie das Verbot zu Morden, die Aufklärung der Schüler über die Verwerflichkeit der terroristischen Handlungen der extremistischen Strömungen, die Aufklärung der Schüler über die Aufgaben einer muslimischen Familie gegenüber Gott, warum sie zufrieden sein kann und welche Rechte die Eltern gegenüber ihren Kindern und umgekehrt zu erfüllen haben.

3- Anhand der oben in der Tabelle gezeigten Daten wird deutlich, dass der Themenbereich „Glaubenslehre“ ausgehend von seiner Proportion (42,04%) eine große Bedeutung im IRU hat. In diesem Zusammenhang kann davon ausgegangen werden, dass die vermittelten religiösen

Begriffe dieses Themenbereichs in erheblichem Umfang die Basis für dieses Thema in den weiteren Schulphasen bilden.

Das gleiche Ergebnis lässt sich ebenfalls durch die vorherigen Untersuchungen, die sich mit der Analyse von Inhalten des IRU befassen, feststellen. An dieser Stelle ist die Arbeit von Aḥmad as-Saiyyid (1988)⁹⁴⁸ hervorzuheben. Durch diese Untersuchung zeigte as-Saiyyid, dass die religiösen Begriffe des Themenbereichs Glaubenslehre sich sehr oft im IRU wiederholen.⁹⁴⁹ Die Untersuchung von Badr (1989)⁹⁵⁰ zeigte, dass die religiösen Begriffe zum Thema *Imān* (Glaube) in einer Wiederholungsproportion in Höhe von 64,63% im Vergleich zu anderen Begriffen im IRU erscheinen. Ebenfalls stellte Šīrāzī (1995) durch seine Magisterarbeit fest, dass die religiösen Begriffe der Glaubenslehre an der ersten Stelle stehen und im Vergleich zu den anderen Begriffen am häufigsten genannt werden.

Demzufolge besteht bei den zuständigen Pädagogen bei der Erstellung von IRU -Curricula ein großes Interesse an den religiösen Begriffen, insbesondere im dogmatischen Bereich. Grund dafür ist, dass diese Themen für die Persönlichkeitsprägung eines Muslims im Einzelnen sowie für seine sittliche Erziehung und die Werthaltungen in der Gemeinschaft im Allgemeinen eine zentrale Rolle spielen. Die Prägung solcher religiösen Begriffe in der frühen Kindheit hat einen wesentlichen Einfluss auf die Disposition für ein erfolgreiches Leben.⁹⁵¹ Der Prophet (ṣ) wies ebenfalls daraufhin mit den Worten: *„Eröffnet euren Kindern [das Leben] als erstes mit dem Wort: Es gibt keinen Gott außer Gott.“*⁹⁵²

4- Wie in der oben dargestellten Tabelle ersichtlich ist, besteht bei den religiösen Begriffen für das Thema „Ethik“ im Vergleich zu den anderen Themen eine Wiederholungsproportion in Höhe von 24,20%. Dies bedeutet, dass dieses Thema an zweiter Stelle in Bezug auf die Wiederholung seiner Begriffe im IRU steht. Trotz des hohen Stellenwerts dieses Themenbereichs lässt sich die entsprechende Grundlage für die vielen ethischen Begriffe, die in den prophetischen Überlieferungen, im islamischen Recht oder in den Biographien vorkommen, in der Vorbereitungsschule an den azharitischen Grundschulen nicht finden. Beispiele dafür sind: Ethische Verhaltensregeln eines Muslims gegenüber anderen Muslimen,

⁹⁴⁸ ‘Abdullāh, Aḥmad as-Saiyyid: Madā tamakkun ṭullāb kullīyyat at-tarbiya mina al-mafāhīm al-lāzima li-talāmīd at-ta’līm al-‘ām [Inwiefern beherrschen die Studenten der Fakultät für Erziehungswissenschaft die für die Schüler in der öffentlichen Bildung benötigten Begriffen]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Asyūṭ/ Ägypten 1988.

⁹⁴⁹ S. 159.

⁹⁵⁰ Badr, Ḥilmī as-Saiyyid: Taqwīm manḥağ at-tarbiya ad-dīniyya al-islāmiyya li-ṣ-ṣaf at-tāsi‘ mina at-ta’līm al-asāsī [Evaluation des Curriculums für den IRU in der neunten Schulklasse der Elementarbildung]. Unpublizierte Magisterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität az-Zaqāzīq/ Ägypten 1989.

⁹⁵¹ Sābiq, as-Saiyyid: Al-‘Aqā’id al-islāmiyya [Die islamischen Glaubenslehren]. Kairo 1964, S. 10.

⁹⁵² Überliefert von al-Baihaqī, Bd. 6/398. Auf diesem Prophetenwort gründet der Brauch, einem Kind direkt nach der Geburt das Glaubensbekenntnis ins Ohr zu sprechen.

ethische Kriterien für die Freundeswahl, ethische Verhaltensregeln beim Sprechen, Gehorsamkeit gegenüber dem erhabenen Gott und seinem Gesandten, Ehrlichkeit, barmherziger Umgang mit Tieren, Bewahrung des öffentlichen Vermögens, Akzeptieren der Meinung des Anderen, Toleranz und die Vergebung gegenüber den anderen Menschen, der Islam gewährt den Menschen Sicherheit, fordert Loyalität zum Heimatland, verbietet Verspotten, Verwendung von Schimpfnamen, üble Nachrede, Verleumdung, Streitigkeiten, unkonstruktive Debatte⁹⁵³, Hass, Neid und Heuchelei.⁹⁵⁴ Solche Themen leisten einen grundlegenden Beitrag zur Bildung einer individuellen religiösen Identität und befähigen die Schüler zur selbstständigen Auseinandersetzung mit dem Islam. In diesem Kontext sagte der Prophet (ﷺ): *„Erzieht eure Kinder und erteilt ihnen eine wohltuende Erziehung.“* Er sagte ebenfalls: *„Lehrt eure Kinder und Untertanen das Wohl und erzieht sie.“*⁹⁵⁵

5- In der obigen Tabelle steht der Themenbereich „gottesdienstlichen Handlungen“ im Vergleich zu anderen Inhaltsfeldern an dritter Stelle (19,75%) hinsichtlich der Wiederholungsquote seiner religiösen Begriffe in der azharitischen Grundschule. Obwohl die religiösen Begriffe dieses Bereichs in allen Schulklassen der azharitischen Grundschule zu finden sind, bleiben viele der zu diesem Themenbereich gehörigen religiösen Begriffe unberücksichtigt. Daraus folgt, dass die in den vorhandenen Inhalten enthaltenen Begriffe keine entsprechende Basis für diesen Themenbereich in den weiteren Schulphasen bilden. In den vorhandenen Inhalten werden viele Begriffe des Themas „gottesdienstliche Handlungen“ nicht berücksichtigt. Schon aus diesem Blickwinkel sind folgende Begriffe ignoriert worden: Begriffe zum Thema Reinheit, wie die Unreinheit und ihre Beseitigungsart, Verhaltensregeln bei der Verrichtung der Notdurft, geeignete Gegenstände für die rituelle Reinigung, Sunna-Handlungen der rituellen Gebetswaschung, *tayammum* und seine Vorgehensweise und Handlungen, die den *tayammum* ungültig machen. Auch Begriffe zum Thema rituelles Gebet, wie Arten des rituellen Gebets, das Gebet des Kranken und Reisenden, das Zusammenlegen der rituellen Gebete und Handlungen, die es ungültig machen. Die Begriffe zum Thema *zakāh*, wie *zakāh*-Voraussetzungen, wer ist zur *zakāh*-Abgabe verpflichtet, welche Vermögensarten unterliegen der *zakāh*-Verpflichtung, Berechnungsart der *zakāh* und die *zakāh*-Empfänger. Die Begriffe zum Thema Fasten, wie Vorzüge des Fastenmonats Ramadan, Buße beim Fastenbrechen, der Einfluss des Fastens auf die Muslime und der Lohn der Fastenden. Die Begriffe zum Thema der großen Pilgerfahrt, wie Säulen der großen Pilgerfahrt, ihre Zeiten, ihre

⁹⁵³ Unter unkonstruktiver Debatte wird hier eine inkompetente Diskussionsführung bzw. Kritik an den Gelehrten gemeint.

⁹⁵⁴ S. 160.

⁹⁵⁵ Überliefert von Imam al-Ḥākim, al-mustadrak, Bd. 2/494.

Rechtsnorm gemäß dem islamischen Recht, ihr praktischer Verlauf, kleine Pilgerfahrt, ihre Säulen, Unterschied zwischen der großen und kleinen Pilgerfahrt, Sinn der großen Pilgerfahrt und Besuch des prophetischen Grabs.

Die religiösen Begriffe für diesen Themenbereich dürfen nicht vernachlässigt werden, weil die Schüler in diesem Alter mit diesen Riten konfrontiert werden sollen. Demzufolge sagte der Prophet (ﷺ): „*Schreibt euren Kindern das Gebet vor, wenn sie sieben Jahre alt sind, und schlägt sie (wenn sie es unterlassen), wenn sie zehn Jahre alt sind, und trennt ihre Betten (in diesem Alter).*“⁹⁵⁶ Obwohl es in dieser Überlieferung lediglich um das rituelle Gebet geht, geht man davon aus, dass dies für alle gottesdienstlichen Handlungen gilt, wenn die Schüler in diesem Alter sind.

6- Der Themenbereich „prophetische Biographie“ nimmt hinsichtlich seiner behandelten Begriffe in den Inhalten des IRU an den azharitischen Grundschulen laut der obigen Tabelle die vierte Stellung ein, indem seine Wiederholungsquote 13,38% beträgt.⁹⁵⁷ Trotz der thematischen Behandlung der *sīra* in allen Schulklassen der azharitischen Grundschule, bleiben viele zentrale Themen unberücksichtigt. Beispiele dafür sind die Feldzüge, wie von Badr, Uḥud und von al-Aḥzāb. Diese sollen den Schülern altersgemäß in einer vereinfachten Form vermittelt werden, damit sie von den Bemühungen des Propheten (ﷺ) und seiner Gefährten um die Verbreitung des Islam erfahren und sie in vorbildlicher Hinsicht in ihrem Leben heranziehen.

Das Lernen der prophetischen Biographie wird nach der Meinung vieler muslimischer Pädagogen als eine der Hauptquellen des islamischen Wissens angesehen. Dies trägt dazu bei, dass die Schüler die islamische Kultur kennenlernen und sie im Kontext des sozialen Umfelds einsetzen. Sie sollten durch die Vorbildlichkeit des Propheten und seiner Gefährten erfahren, wie sie das Böse in alltäglichen Situationen durch Geduld und Anstrengung bewältigen können. Außerdem schafft diese vorbildliche Erfahrung die Grundlage für das Zusammenleben und für den Umgang mit Angehörigen anderer Religionen. Dazu gehört auch die Einübung der Schüler in die religiöse Praxis der islamischen Rechtsnormen.

7- Der Themenbereich „zwischenmenschliche Beziehungen“ hat in den Inhalten des IRU an den azharitischen Grundschulen den geringsten Stellenwert im Vergleich zu anderen Inhaltsfeldern. So steht er erst an fünfter Stelle, mit einer Wiederholungsquote seiner behandelten religiösen Begriffe in Höhe von 0,64%. Erst in der dritten Klasse tauchen die Begriffe dieser Thematik auf. Durch dieses Ergebnis wird deutlich, dass die behandelten

⁹⁵⁶ Überliefert von Imam al-Ḥākim, al-mustadrak, Bd. 1/258

⁹⁵⁷ S. 161.

Begriffe in diesem Themenbereich nicht als Leitbegriffe für den entsprechenden Themenbereich in den weiteren Schulphasen zu betrachten sind. Die Grundschüler sollten in der Grundschule mehr über solchen religiösen Begriffen erfahren, die den Rahmen für die zwischenmenschlichen Beziehungen bilden. Als Beispiel werden folgende Themen aufgeführt: Charaktereigenschaften eines muslimischen Händlers, Beispiele für das Handeln eines ehrlichen Händlers, erlaubter Verdienst im Islam, Kauf und Verkauf, erwünschte und verbotene Handlungen eines Käufers oder eines Verkäufers, wie z. B. Betrug, Bestechung, Betrug beim Maß und Abwiegen oder das Verbot des Monopols. Der Prophet wies in diesem Kontext darauf hin: *„Seid ihr dem Gott gegenüber gehorsam, fürchtet euch vor den Sünden und befehlt euren Kindern, gehorsam zu sein und die Sünden zu vermeiden.“*⁹⁵⁸

Ausgehend davon besteht ein Mangel in den Inhalten des IRU an den azharitischen Grundschulen in den meisten Inhaltsfeldern bezüglich der religiösen Leitbegriffe. Das Fehlen vieler wichtiger religiöser Begriffe weist deutlich auf diesen Mangel hin. Dies erfordert, dass sämtliche Inhalte überdacht werden, um das Fehlen von Vorinformation in der Grundschule zu vermeiden und dafür Sorge zu tragen, dass alle behandelten religiösen Begriffe in den weiteren Schulphasen über eine Basis in der Grundschule verfügen.⁹⁵⁹

2. Ergebnisse zur empirischen Untersuchung der drei Lehreinheiten des erstellten Curriculums in den letzten drei Schulklassen der azharitischen Grundschule

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse zur empirischen Untersuchung zusammengeführt. Am Anfang wurden zwei Fragen gestellt, die durch das Ausprobieren dreier Lehreinheiten des erstellten Curriculums in der vierten, fünften und sechsten Schulklasse der azharitischen Grundschule beantwortet werden sollten. Diese Fragen sind: 1. Welchen Einfluss hat die Unterrichtung einer Einheit aus dem erstellten Curriculum in der jeweiligen Schulklasse der letzten drei Schulklassen an den azharitischen Grundschulen auf die Entwicklung der religiösen Begriffe bei den Schülern? 2. Welchen Einfluss hat die Unterrichtung einer Einheit aus dem erstellten Curriculum für den IRU in den ausgewählten drei Schulklassen auf die Einstellung der Schüler zum Lernstoff des Unterrichts?

1. Frage:

Einfluss des erstellten Curriculums auf die Entwicklung der religiösen Begriffe bei den Schülern:

⁹⁵⁸ Überliefert bei aş-Şuyūfī fī al-maʿtūr, 6/244.

⁹⁵⁹ S. 162 f.

Durch die Unterrichtung der drei Lehreinheiten „Der Islam ist sowohl ein Gottesdienst als auch eine Handlung/ *al-islām ‘ibāda wa-‘amal*“ aus dem erstellten Curriculum, konnte anhand der nachstehenden zwei Aspekte die erste Frage erörtert werden:

1- Die Feststellung der Aussagekraft für die Entwicklung der religiösen Begriffe bei den ausgewählten Schülern durch die Differenz zwischen den Noten der abgelegten Prüfungen.

1- Die Feststellung der Aussagekraft für den Erwerb der Schüler von religiösen Begriffen.⁹⁶⁰

Erster Aspekt: Anhand des ersten Aspekts wurde durch die abgelegten Prüfungen folgendes festgestellt:

Es besteht eine Aussagekraft für den Unterschied zwischen der Vor- und Nachuntersuchung der drei ausgewählten Schulklassen bei einem Mindestzuwachswert von (0,01) auf der Ebene des Verstehens, der Rückerinnerung der gelernten Begriffe und ihrer Praxis im Alltag. Die festgestellte Differenz wird zu Gunsten der Ergebnisse der Nachuntersuchung ausgelegt.

Um diesen Unterschied festzustellen, verwendete der Verfasser die Methodik des T-Tests. Der T-Test wird zur Entscheidungsregel auf mathematischer Grundlage, mit deren Hilfe der Unterschied zwischen der Vor- und Nachuntersuchung in Bezug auf den Wissenserwerb der ausgewählten Schüler der jeweiligen Schulklasse am Beispiel von religiösen Begriffen analysiert werden kann. Diese Differenz bildet den Stichprobenkennwert. Diese Ergebnisse werden durch die nachfolgende Tabelle deutlich:

⁹⁶⁰ S. 189.

Tabelle (23)

| Schulklasse | Voruntersuchung | | Nachuntersuchung | | Erwerbsstufen zwischen Vor- und Nachuntersuchung | | | T-Wert für die Erwerbsstufen | Signifikanzniveaus |
|-------------|-----------------|--------------|------------------|--------------|--|----------------------------|----------------------------------|------------------------------|---------------------|
| | Note | Durchschnitt | Note | Durchschnitt | Differenz zwischen Vor- und Nachuntersuchung | Durchschnitt der Differenz | Standardabweichung der Differenz | | |
| Vierte Kl. | 512 | 15,06 | 1228 | 36,12 | 716 | 21,06 | 5,37 | 22,87 | 0,01 ⁹⁶¹ |
| Fünfte Kl. | 1005 | 29,56 | 1864 | 54,82 | 859 | 21,26 | 6,79 | 21,69 | 0,01 |
| Sechste Kl. | 950 | 27,94 | 1900 | 55,88 | 950 | 26,39 | 11,23 | 14,01 | 0,01 |

⁹⁶¹ Die festgestellte Differenz wird zu Gunsten der Ergebnisse der Nachuntersuchung ausgelegt, N=34

Wie in der obigen Tabelle deutlich wird, liegt der T-Wert für die vierte Schulklasse bei 22,87, für die fünfte Schulklasse bei 21,69 und für die sechste Schulklasse bei 14,01. Dadurch wird eine Mittelwertsdifferenz in Höhe von 0,01 festgestellt, die zu Gunsten der Nachuntersuchung von den drei ausgewählten Schulklassen ausgelegt werden kann. Daher kann die zuvor aufgestellte Hypothese bestätigt werden, und das vorgeschlagene Curriculum kann bezüglich der Effektivität an den azharitischen Grundschulen eine höhere Wahrscheinlichkeit beim Wissenserwerb nachweisen.⁹⁶²

Zweiter Aspekt: Ausgehend von diesem Aspekt sollte die Aussagekraft für den Wissenserwerb der Schüler von religiösen Begriffen festgestellt werden. Dies geschieht durch die Unterrichtung der ausgewählten drei Lehreinheiten „Der Islam ist sowohl ein Gottesdienst als auch eine Handlung/ *al-islām ‘ibāda wa-‘amal*“ aus dem erstellten Curriculum in den letzten drei Schulklassen der azharitischen Grundschule. Um die Richtigkeit dieser Hypothese festzustellen, verwendete der Verfasser das Black-Modell. Durch dieses Konzept versuchte der Verfasser den Erwerb der Schüler von religiösen Begriffen in der jeweiligen Schulklasse zu analysieren und zu bewerten. In der nachstehenden Tabelle werden die Notenergebnisse der ausgewählten Schüler in der Vor- und Nachuntersuchung, der Durchschnitt ihrer Noten, die Extremwerte der Prüfungen sowie die Evaluation der abgeänderten Proportion ihres Erwerbs von religiösen Begriffen dargestellt:⁹⁶³

⁹⁶² S. 190.

⁹⁶³ S. 195.

Tabelle (27)

| | Vierte Kl. | | Fünfte Kl. | | Sechste Kl. | |
|-------------------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|
| | Voruntersuchung | Nachuntersuchung | Voruntersuchung | Nachuntersuchung | Voruntersuchung | Nachuntersuchung |
| Gesamtnote | 512 | 1228 | 1005 | 1864 | 950 | 1900 |
| Durchschnitt ⁹⁶⁴ | 15,06 | 36,12 | 29,56 | 54,82 | 27,94 | 55,88 |
| Extremwert der Prüfung | 55 | | 79 | | 76 | |
| abgeänderte Erwerbsproportion | 2,52 | | 8,17 | | 1,68 | |

⁹⁶⁴ Die festgestellte Differenz wird zu Gunsten der Ergebnisse der Nachuntersuchung ausgelegt, N=34

Von dieser Tabelle ausgehend wurde die Lernerfolgsquote der Schüler von religiösen Begriffen in der vierten, fünften und sechsten Schulklasse der azharitischen Grundschule in der Rangfolge von 2,52, 8,17 und 1,57 festgestellt. Dies zeigt eine höhere Lernerfolgsquote als 1,2 (die durch Black-Modell festgelegte durchschnittliche Erwerbsproportion). Demzufolge wird ein hohes Maß an Effektivität bei der Unterrichtung der Lehreinheiten „Der Islam ist sowohl ein Gottesdienst als auch eine Handlung/*al-islām ‘ibāda wa-‘amal*“ für die Schüler der ausgewählten drei Schulklassen gezeigt und somit kann die aufgestellte Hypothese bestätigt werden.

Aus den Notenergebnissen der ausgewählten Probanden-Schüler bei der Nachuntersuchung lässt sich schließen, dass die ausgewählten Lehreinheiten des erstellten Curriculums für die Schüler an den azharitischen Grundschulen für angemessen gehalten werden. Diese Werte lassen sich darauf zurückführen, dass die erstellten Lehreinheiten in einer für die Schüler vereinfachten Form aufgebaut worden sind. Außerdem wurden die Inhalte dieser Lehreinheiten anhand von modernen wissenschaftlichen Methoden detailliert geordnet. Darüber hinaus wurde bei deren Erstellung ein großer Wert auf wissenschaftliche, pädagogische und emotionale Kompetenzen sowie auf fachdidaktische Aspekte gelegt.⁹⁶⁵

Die Ergebnisse vorheriger Untersuchungen auf dem Gebiet der Entwicklung von Curricula der islamischen Studien, wie z. B. die von ‘Abduşşamad 1985, Şāliḥ Diyāb 1987, aḍ-Ḍawī 1988, Ḥamrūš 1989 und ‘Abdulḥāliq 1995 stimmen ebenfalls mit diesem Ergebnis überein. Sie kamen zum Ergebnis, dass die Erstellung von Lehreinheiten eines Curriculums, ausgehend von den wissenschaftlichen Grundlagen sowie deren Unterrichtung anhand vielfältiger und moderner Unterrichtsmethoden, eine zentrale Rolle für deren Effektivität im Lernprozess spielt.

2. Zweite Frage:

Welchen Einfluss hat die Unterrichtung einer Einheit aus dem erstellten Curriculum in den ausgewählten drei Schulklassen auf die Einstellung der Schüler zum Lernstoff des Unterrichts?

Um diese Frage zu beantworten war es erforderlich, dass die Abweichung im Hinblick auf die durchschnittlichen Notenergebnisse der ausgewählten Schüler zwischen der Vor- und Nachuntersuchung festgestellt wird. Diese Untersuchung bezieht sich grundsätzlich auf die Einstellung der Schüler zum Lernstoff des erstellten Curriculums.

Die Ergebnisse sind von der folgenden Hypothese abhängig:

⁹⁶⁵ S. 196.

Es sollte eine Aussagekraft für den Unterschied zwischen der Vor- und Nachuntersuchung von den durchschnittlichen Noten der ausgewählten Schüler bei einem Mindestzuwachswert von (0,01) bestehen. Die festgestellte Differenz würde zu Gunsten der Ergebnisse der Nachuntersuchung ausgelegt werden.

Um die Aussagekraft dieser Hypothese festzustellen, errechnete der Verfasser den T-Wert für die Lernerfolgsquote von religiösen Begriffen zwischen der Vor- und Nachuntersuchung bei den ausgewählten Schülern. Ziel dabei war, den Einfluss der Unterrichtung der drei Lehreinheiten auf die Einstellung der ausgewählten Schüler zum Lernstoff des IRU zu bewerten.⁹⁶⁶ Dies wird durch die dargestellten Daten in der folgenden Tabelle deutlich:

⁹⁶⁶ S. 197.

Tabelle (28)

| Schulklasse | Voruntersuchung | | Nachuntersuchung | | Erwerbsstufen zwischen Vor- und Nachuntersuchung | | | T-Wert für die Erwerbsstufen | Signifikanzniveaus |
|-------------|-----------------|--------------|------------------|--------------|--|----------------------------|----------------------------------|------------------------------|--------------------|
| | Note | Durchschnitt | Note | Durchschnitt | Differenz zwischen Vor- und Nachuntersuchung | Durchschnitt der Differenz | Standardabweichung der Differenz | | |
| Vierte Kl. | 1404 | 43,88 | 1977 | 61,78 | 693 | 12,28 | 37,17 | 1,87 | Nicht bedeutsam |
| Fünfte Kl. | 1841 | 57,53 | 1995 | 62,34 | 154 | 4,81 | 25,07 | 1,09 | Nicht bedeutsam |
| Sechste Kl. | 1872 | 58,5 | 2055 | 64,22 | 183 | 5,72 | 28,64 | 1,13 | Nicht bedeutsam |

Wie in der obigen Tabelle deutlich wird, liegt der T-Wert für die Einstellung der ausgewählten Schüler wie folgt: Für die vierte Schulklasse bei 1,87, für die fünfte Schulklasse bei 1,09 und für die sechste Schulklasse bei 1,13. Da der T-Wert bei einem Signifikanzniveau in Höhe von 0,01 bei erforderlichen 2,72 liegt, kann daraus geschlossen werden, dass die Einstellung der ausgewählten Schüler zum Lernstoff des IRU sowohl bei der Vor- als auch bei der Nachuntersuchung statistisch nicht bedeutsam ist. Von daher wird die bereits aufgestellte Hypothese verworfen.⁹⁶⁷

3. Empfehlungen und allgemeine Reformvorschläge

1. Empfehlungen:

Die Empfehlungen in diesem abschließenden Kapitel beruhen auf den bereits aufgeführten Untersuchungsergebnissen und werden wie folgend dargestellt:

1- Es muss davon abgeraten werden, die bestehenden Inhalte des IRU der azharitischen Grundschulen zu verwenden, weil sie von der öffentlichen Bildung des Bildungsministeriums übernommen wurden und es darin an al-Azhar-Philosophie und ihren Bildungszielen mangelt. Aus diesem Grund empfiehlt der Verfasser das von ihm durch die vorliegende Arbeit erstellte Curriculum des IRU an den azharitischen Grundschulen zu unterrichten, weil es einen wichtigen Aspekt auf der Ebene des IRU in al-Azhar einbringt und die Basis der islamischen Bildung für die weiteren azharitischen Schulphasen bildet.

2- Im Hinblick auf die drei exemplarischen Lehreinheiten in der vierten, fünften und sechsten Schulklasse sollten die weiteren Lehreinheiten des Curriculums entsprechend aufgebaut werden, denn die Unterrichtung dieser drei Lehreinheiten beweist das hohe Maß der Effektivität bei den ausgewählten Schülern. Der Verfasser empfiehlt daher zum einen die Lehreinheiten des Curriculums so zu bilden, dass sie die bereits dargelegten Lernziele im IRU im weitesten Sinne umfassen. Zum anderen sollte bei deren Aufbau die Methodik der Concept-Maps angewendet werden, denn die Untersuchung zeigte, dass diese Methodik bei der Vermittlung von religiösen Grundsätzen in einer verständlichen und vereinfachten Weise sowie für den besseren Wissenserwerb der Schüler sehr vorteilhaft ist.

3- Die Untersuchung der ausgewählten Probanden zeigte, dass ihre Einstellung zum Lernstoff des Curriculums über dem Durchschnitt liegt. Deshalb empfiehlt der Verfasser, dass die Lehrer innerhalb des Unterrichts daran arbeiten, dass emotionelle und positive Tendenzen zum religiösen Wissen sowie zur religiösen Praxis bei den Schülern gesteigert werden.

⁹⁶⁷ S. 198.

4- Die Untersuchung der Einstellung von Schülern zum Lernstoff des Curriculums zeigte, dass die positive Einstellung einiger Probanden-Schüler unter dem Durchschnitt liegt. Der Verfasser führt diesen Aspekt auf ihre Lese-Rechtschreib-Schwäche zurück, was zu Schwierigkeit beim Erlernen von Begriffen führte. Er empfiehlt deshalb dem Erlernen der arabischen Sprache mehr Aufmerksamkeit zu widmen, damit die Schüler einen besseren Zugang zu den Inhalten des erstellten Curriculums finden können.

5- Da durch die vorliegende Arbeit eine ausführliche Begriffsmatrix der religiösen Begriffe für die voruniversitäre Bildung anhand der modernen wissenschaftlichen Methoden erstellt wurde, empfiehlt der Verfasser sie bei der Erstellung von IRU -Curricula in allen Schulphasen heranzuziehen.⁹⁶⁸

6- Die Überprüfung des vorhandenen Stundenplans an den azharitischen Grundschulen zeigte, dass die Proportion der Unterrichtsstunden für den IRU im Vergleich zu den anderen Lernfächern 4,29% beträgt. Angesichts des Wertverfalls in der modernen Gesellschaft bei vielen Menschen empfiehlt der Verfasser dem IRU mehr Aufmerksamkeit zu schenken, indem die Zahl der Unterrichtsstunden erhöht wird.

7- Es wurde durch die vorliegende Arbeit ein Entwurf eines IRU -Curriculums an den azharitischen Grundschulen angeboten, der eine Gestaltung der Lehreinheiten gemäß den angestrebten Lernzielen beinhaltet. Er beinhaltet ebenfalls die entsprechenden Texte aus dem Koran und der Sunna, die die Kinder in diesem Alter erlernen sollten. Der Verfasser empfiehlt daher, diese Texte an den dafür geeigneten Stellen des Curriculums zu bearbeiten und daraus die Werte und Rechtsnormen zu ziehen, um die Schüler einerseits mit den heiligen Texten von früherer Kindheit an zu verbinden, andererseits um bei ihnen die Fähigkeit zur Ableitung von islamischen Rechtsnormen für die Fragen zu entwickeln, denen sie im Alltag begegnen.

8- Der Verfasser empfiehlt, im Unterricht genügend Hilfsmittel einzusetzen, sowie vielgestaltige Aktivitäten zu fördern, insbesondere bei der Unterrichtung von abstrakten Begriffen, denn dies trägt wesentlich zur Qualität des Unterrichtes bei.

9- Wie bereits erwähnt, zeigt die hier durchgeführte Untersuchung, dass die Methodik der Concept-Maps am geeignetsten für die Unterrichtung des erstellten Curriculums ist. Aus diesem Blickwinkel empfiehlt der Verfasser dem islamischen Religionslehrer, folgende Aspekte zu beachten: Er sollte

- im Voraus die Lernziele der behandelten Lehreinheit formulieren und den Lernenden vor dem Beginn des Lehrprozesses vorstellen.

⁹⁶⁸ S. 210 f.

- den Begriff an die Tafel schreiben.
- den Begriff anhand von vielfältigen Beispielen sowie Gegen-Beispielen, die die Merkmale und Dimensionen des behandelten Begriffs verdeutlichen und definieren.
- die Schüler darauf hinweisen, dass das zum Begriff angegebene Beispiel als eine exemplarische Erläuterung gilt, und das angegebene Gegenbeispiel den Gegensatz des behandelten Begriffs darstellt.
- Die Schüler sollten vom Lehrer gleich danach die entsprechende Unterstützung zum Verständnis des Begriffs erhalten.
- Schließlich sollte der Lehrer den Schülern die entsprechende Unterstützung bei der Korrektur ihrer falschen Vorstellung hinsichtlich des behandelten Begriffs geben.

10- Schließlich sollte die Evaluation der Schüler im Bereich des IRU auf allen Ebenen des Lernprozesses stattfinden. Beispielsweise erfolgt die formale Evaluation von Wissensdimension durch verschiedene Tests, die emotionale Dimension, die auf die Bewertung von Einstellung, Trends und Reaktionen der Schüler beruhen, durch geeignete Maßstäbe für Werte und Emotion, und die Kompetenzdimension durch Beobachtung des Schülerverhaltens im Unterrichtsverlauf oder durch mündliche Prüfungen der erlernten Korantexte.⁹⁶⁹

2. Allgemeine Reformvorschläge

Im Hinblick auf die festgestellten Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung könnten die nachstehenden Reformvorschläge angeboten werden:

- 1-** Die Methodik der Concept-Maps sollte ebenfalls zum Aufbau von Curricula der islamischen Lernbereiche in den weiteren Schulphasenherangezogen werden.
- 2-** Eine Vergleichsstudie zwischen zwei weiteren Lehrmethoden sollte durchgeführt werden, um den Einfluss auf die Entwicklung einiger religiösen Begriffe bei den Schülern in der Grundschule anhand dieser Lehrmethoden festzustellen.
- 3-** Eine Forschungsstudie für die Entwicklung der Lehrerausbildung für den IRU in der Grundschule sowie für die Überprüfung, inwiefern die Lehrer selbst die für die Grundschule festgelegten religiösen Begriffe beherrschen?⁹⁷⁰

⁹⁶⁹ S. 211 f.

⁹⁷⁰ S. 212.

Schlussfolgerung:

Das Spezifikum der azharitischen Grundschule ist, die Voraussetzung für die weitere azharitische Schulbildung durch die Vermittlung grundlegender Kenntnisse zu schaffen. Darüber hinaus hat sie die Aufgabe, Kenntnisse und Bräuche der islamischen und arabischen Kultur neben den Lehrinhalten der öffentlichen Grundschule zu vermitteln.

Da Bildung als ein dauerhafter Prozess betrachtet wird, soll daher ein Curriculum eines bestimmten Lehrfachs ein Bindeglied zu anderen Curricula in anderen Bildungsphasen sein. Dies bedarf in erster Linie der Erstellung einer umfassenden Begriffsmatrix für alle Bildungsphasen. Grundsätzlich sollten die Komponenten dieser Matrix zueinander in einem engen Verhältnis stehen und aufeinander aufbauen. Außerdem sollte die Basis der behandelten Begriffe eines Curriculums zu den erörterten Begriffen sowohl zur vorherigen Schulphase einen Bezug haben als auch für das Curriculum der kommenden Schulphase bestimmend sein. Damit wird jedem behandelten Begriff eine neue Dimension im Vergleich zur vorherigen Erörterung dieses Begriffs hinzugefügt und damit die entsprechende Klärungstiefe erreicht.

Trotzdem zeigt die Untersuchung, dass das hierarchische Prinzip in der Abfolge der Vermittlung von Wissen in den vielfältigen vorhandenen islamischen Curricula der azharitischen Bildung, insbesondere im IRU der Grundschulphase, außer Acht gelassen wird. Es wurde deutlich, dass an den azharitischen Grundschulen die Inhalte des öffentlichen Bildungswesens übernommen wurden und es darin an al-Azhar-Philosophie und ihren Bildungszielen mangelt. Dies bildete bei dem Verfasser die Ausgangslage und den Anlass, ein IRU-Curriculum in der azharitischen Grundschule, das der Verfolgung der bereits erwähnten Ziele dient, zu erstellen.

Die Fragestellung dieser Forschung ist also folgende:

- 1- Wird eine Rangordnung hinsichtlich der Bedeutungstiefe der religiösen Begriffe in der azharitischen voruniversitären Bildung in Betracht gezogen?
- 2- Welche religiösen Begriffe könnten für die voruniversitäre Bildung vorgeschlagen werden?
- 3- Wie erscheint das erstellte Curriculum für den IRU an den azharitischen Grundschulen im Hinblick auf die bisherige Begriffsverteilung?
- 4- Welchen Einfluss hat die Unterrichtung einer Einheit des erstellten Curriculums auf die Entwicklung der religiösen Begriffe bei den ausgewählten Schülern.
- 5- Welchen Einfluss hat die Unterrichtung einer Einheit des erstellten Curriculums auf die Einstellung der ausgewählten Schüler zum Lernstoff des Unterrichts?⁹⁷¹

⁹⁷¹ S. 214.

Um diesen Fragestellungen nachzugehen, führte der Verfasser die folgenden Schritte durch:

1. Darstellung der Vorgängerforschungen, die sich mit den Studien von Begriffen befassen, um dadurch von den Forschungsmethoden auf diesem Gebiet zu profitieren. Außerdem sollten dadurch die Charakteristika der religiösen Begriffe sowie ihre Entwicklungsmethoden erörtert werden.
2. Untersuchung von Grundlagen für den Aufbau des Curriculums für den IRU an den azharitischen Grundschulen basierend auf den nachstehenden Aspekten:
 - Die Entwicklungsbedürfnisse der Schüler und ihrer religiösen Empfindung an der azharitischen Grundschule.
 - Die Merkmale der ägyptischen Gesellschaft und ihre Probleme.
 - Die Beschaffenheit des IRU.
3. Untersuchung der Methodik der Concept-Maps und deren Anwendung bei der Zusammenstellung eines Curriculums für den IRU an der azharitischen Grundschule.
4. Erstellung einer religiösen Begriffsliste, die in den religiösen Lehrfächern in den azharitischen Mittel- und Sekundarschulphase enthalten sind. Dies geschah durch die Untersuchung ihrer Inhalte.
5. Analyse der Inhalte des IRU in der azharitischen Grundschulphase in Bezug auf die bereits erstellte Begriffsliste, um die weitergehende Vertiefung und Zuordnung der religiösen Begriffe zu prüfen.
6. Anhand der Analyseergebnisse von Lehrinhalten wurde eine Begriffsmatrix der notwendigen religiösen Begriffe für die drei azharitischen Schulphasen erstellt. Dabei musste darauf geachtet werden, dass in dieser Matrix der Beständigkeitsaspekt sowie der Aspekt der Sequenzialität der Begriffe berücksichtigt werden. Hiernach wurde diese Matrix einer Gruppe von Fachleute vorgelegt, um Folgendes zu beurteilen:
 - Die Angemessenheit der Verteilung von Begriffen in der Matrix für die drei Schulphasen
 - Inwiefern sind diese religiösen Begriffe für die Vorbereitung der Schüler auf die nächsten Schulphasen von Bedeutung?
7. Im Hinblick auf diese Begriffsmatrix wurde ein Curriculum für den IRU an den azharitischen Grundschulen gebildet und einer Gruppe von Juroren vorgelegt, um seine Zulässigkeit zu prüfen.
8. Bildung von drei Lehreinheiten des erstellten Curriculums für den IRU und die Erprobung dieser Einheiten in den letzten drei Schulklassen der azharitischen Grundschule. Es konnten lediglich diese drei Schulklassen ausgewählt werden, weil in den ersten drei Schulklassen das

Erlernen vom Lesen und Schreiben im Vordergrund steht, und es daher unangebracht zu sein schien, mit ihnen diesen Versuch durchzuführen.⁹⁷²

9. Die Erstellung einer Prüfung für die jeweils ausgewählte Schulklasse, um die Erlernung der religiösen Begriffe bei den Schülern zu prüfen.

10. Anlegung eines Maßstabs, um die Einstellung der Schüler zum Lernen im IRU zu charakterisieren.

11. Schließlich erfolgten die Umsetzung der Studie, die Beobachtung der einzelnen Ergebnisse und deren Erläuterung.

Durch die Untersuchung konnten die nachstehenden Ergebnisse ermittelt werden:

1. Analyseergebnisse des vorhandenen Curriculums:

1- Es besteht generell ein gewichtiger Mangel in Bezug auf die in der Grundschule vermittelten religiösen Begriffe im IRU in mehreren Inhaltsfeldern. Dieser Mangel besteht darin, dass für die vermittelten Begriffe an den azharitischen Grundschulen keine Basis geschaffen wird, um sie in der Vorbereitungsschule zu erweitern. So zeigen die religiösen Begriffe ansteigende Proportionen in den folgenden Inhaltsfeldern: Glaubenslehre (42,04%), prophetische Biographie (13,38%) und zwischenmenschliche Beziehungen (0,64%).

2- In den vorhandenen Inhalten wurden einige Inhaltsfelder, wie Personenstandsangelegenheiten, Justiz und Zeugenaussage und Verbrechen nicht berücksichtigt, so dass keinerlei Wiederholungsquote ihrer religiösen Begriffe festgestellt wurde. Darüber hinaus vernachlässigen diese Inhalte einige sekundäre Begriffe aus dem dogmatischen Themenbereich, wie z. B. das Anblicken Gottes (*ru'iyat Allāh*), die Seele (*ar-rūḥ*), der Geist oder Dämon (*al-ğinn*), der Thron (*al-ʿarṣ*), der Thronschmel (*al-kursī*), die Tafel (*al-lawuḥ*) und der Abtrennungsort (*al-barzakh*).

3- Es besteht ebenfalls ein deutlicher Mangel in Bezug auf einige religiöse Begriffe folgender Inhaltsfelder:

a- Die islamische Glaubenslehre (*al-ʿaqīda*): Die vorhandenen Inhalte in diesem Themenbereich nehmen bei ihrer Darstellung die gesellschaftlichen Haltungen, die dem Monotheismus Gottes widersprechen, exemplarisch nicht in Betracht. Außerdem wurden einige wesentliche Begriffe, die insbesondere für die azharitischen Grundschüler von Bedeutung sind, nicht behandelt. Zu erwähnen sind beispielsweise: Aufgabe der Gesandten, ihre Wunder, ihre Unfehlbarkeit, ihre Charaktereigenschaften, diejenigen von ihnen, die Entschlossenheit zeigten (*ulu -l-ʿazm*), das Siegel der Gesandten (*ḥātām an-nabiyyīn*) Muḥammad (ṣ), die Notwendigkeit

⁹⁷² S. 215.

des Glaubens an die Gesandten, die Gesandten als ethisches Vorbild, die Aufteilung der Engel, ihre Aufgaben, die Namen einiger von ihnen, die Offenbarung und ihre Arten, der Unterschied zwischen den Engeln und Dämonen, die Bedeutung des jüngsten Tags, seine Zeichen, der Tag der Auferstehung und der Versammlung, das Becken, die Blätter der Taten, die Fürsprache des Propheten, das Paradies und das Höllenfeuer.

b- Die gottesdienstlichen Handlungen (*al-ʿibādāt*): Die vorhandenen Inhalte vernachlässigen einige Begriffe dieses Inhaltsfeldes, wie z. B. die rituelle Reinheit, die Unreinheit und Art ihrer Beseitigung, die Verhaltensregeln bei der Verrichtung der Notdurft, die geeigneten Gegenstände für die rituelle Reinigung, die Sunna-Handlungen der rituellen Gebetswaschung, die rituelle Gebetswaschung mit Sand oder Staub (*tayammum*) und Handlungen, welche sie ungültig machen, das Gebet des Kranken und des Reisenden, das Zusammenlegen der rituellen Gebete, die Handlungen, die es ungültig machen, die Erläuterung der *zakāh*-Voraussetzungen, wer ist zur *zakāh*-Abgabe verpflichtet, welche Vermögensarten unterliegen der *zakāh*-Verpflichtung, Berechnungsart der *zakāh* und die *zakāh*-Empfänger, die Vorzügen des Fastenmonats Ramadan, der Lohn der Fastenden, was muss derjenige, der sein Fasten im Ramadan bricht, verbüßen? Der Einfluss des Fastens auf die Muslime, die Säulen der großen Pilgerfahrt, ihre Verrichtungszeiten, ihre Rechtsnormen im islamischen Recht, ihr praktischer Verlauf, der Sinn ihrer Auferlegung, die kleine Pilgerfahrt und ihre Säulen, der Unterschied zwischen der großen und der kleinen Pilgerfahrt und der Besuch des prophetischen Grabs.

c- Die zwischenmenschlichen Handlungen (*al-muʿāmalāt*): Die Begriffe dieses Inhaltsfeldes wurden an den azharitischen Grundschulen allgemein vernachlässigt, bis auf einen einzigen Begriff, nämlich das Betrugsverbot.

d- Die prophetische Biographie (*as-sīra*): In den vorhandenen Inhalten wird der Einsatz des Propheten (ﷺ) und seiner Gesandten für den Islam nicht thematisiert.

e- Der Themenbereich Ethik (*aḥlāq*): In den vorhandenen Inhalten wurden viele Begriffe, die für die Verfeinerung der Moral bei den Schülern zuständig sind, nicht erörtert. Z. B. das ethische Verhalten eines Muslims gegenüber anderen Muslimen, die ethischen Verhaltensregeln beim Sprechen (*ʿādāb al-ḥadīth*), die ethischen Kriterien für die Freundeswahl, die Gehorsamkeit gegenüber Gott und seinem Gesandten, Die Ehrlichkeit, der barmherzige Umgang mit Tieren, die Bewahrung des öffentlichen Vermögens, die Akzeptanz der Meinung von anderen Menschen, die Toleranz gegenüber anderen Menschen, die Vermeidung von Benennung mit Schimpfnamen, die Vermeidung von übler Nachrede und Verleumdung, die

Vermeidung von Streitigkeiten, die Vermeidung von unkonstruktiver Debatte, die Vermeidung von Neid und Hass sowie die körperliche Reinheit und Pflege.⁹⁷³

2. Ergebnisse zur empirischen Untersuchung:

1- Die Ergebnisse zur ersten Frage: Einfluss des erstellten Curriculums auf die Entwicklung der religiösen Begriffe bei den Schülern:

a- Es besteht eine Aussagekraft für den Unterschied zwischen der Vor- und Nachuntersuchung von den letzten drei Schulklassen der azharitischen Grundschule bei einem Mindestzuwachswert von (0,01) auf der Ebene des Verstehens, der Rückerinnerung von den gelernten Begriffen und ihrer Praxis im Alltag. Die festgestellte Differenz wird zu Gunsten der Ergebnisse der Nachuntersuchung ausgelegt.

b- Es wird eine höhere Lernerfolgsquote als 1,2 (die durch Black-Modell festgelegte durchschnittliche Erwerbsproportion) durch die Unterrichtung der Lehreinheiten „Der Islam ist sowohl ein Gottesdienst als auch eine Handlung/ *al-islām ‘ibāda wa-‘amal*“ bei den ausgewählten Schülern festgestellt. Demzufolge wird diesem Lernprozess ein hohes Maß an Effektivität zugeordnet.⁹⁷⁴

2- Die Ergebnisse zur zweiten Frage: Welchen Einfluss hat die Unterrichtung einer Einheit aus dem erstellten Curriculum in den ausgewählten drei Schulklassen auf die Einstellung der Schüler zum Lernstoff des Unterrichts?

a- Es besteht kein erheblicher statistischer Unterschied in Bezug auf die Einstellung der ausgewählten Schüler zum Lernstoff des Unterrichts zwischen der Vor- und Nachuntersuchung. Dies wird, ausgehend von den durchschnittlichen Noten der ausgewählten Schüler, bei einem Signifikanzniveau in Höhe von (0,01) festgestellt.

b- Die Einstellung der Schüler der drei ausgewählten Schulklassen zum Lernstoff des IRU übersteigt den Durchschnitt.

c- Es besteht kein erheblicher statistischer Unterschied in Bezug auf die Einstellung der ausgewählten Schüler zum Lernstoff des Unterrichts bei der Nachuntersuchung zu Gunsten der höheren Schulklasse. Dies wird ausgehend von den durchschnittlichen Noten der ausgewählten Schüler bei einem Signifikanzniveau in Höhe von (0,01) festgestellt.

Folgende Empfehlungen wurden durch die vorliegende Untersuchung aufgeführt:

⁹⁷³ S. 216 f.

⁹⁷⁴ S. 217.

- 1- Es besteht eine Notwendigkeit, dass al-Azhar das durch die vorliegende Arbeit erstellte Curriculum an den azharitischen Grundschulen einführt, weil es einen neuen Aspekt auf der Ebene des IRU in al-Azhar einbringt und die Basis der islamischen Bildung für die weiteren azharitischen Schulphasen bildet.
- 2- Im Hinblick auf die drei exemplarischen Lehreinheiten in den vierten, fünften und sechsten Schulklassen sollten die weiteren Lehreinheiten des Curriculums aufgebaut werden.
- 3- Der Verfasser empfiehlt, dass die Lehrer innerhalb des Unterrichts daran arbeiten, dass emotionelle und positive Tendenzen zum religiösen Wissen sowie zur religiösen Praxis bei den Schülern gesteigert werden.
- 4- Der Verfasser empfiehlt, die in der vorliegenden Arbeit ausführlich dargestellte Begriffsmatrix der religiösen Begriffe für die voruniversitäre Bildung, bei der Erstellung von IRU -Curricula in allen Schulphasen heranzuziehen.
- 5- Der Verfasser empfiehlt, dem IRU mehr Aufmerksamkeit zu widmen, indem die Anzahl der Unterrichtsstunden erhöht wird, weil er eine entscheidende Rolle sowohl im privaten als auch im sozialen Leben der Schüler spielt.
- 6- Der Verfasser empfiehlt, dass die Methodik der Concept-Maps bei der Unterrichtung des IRU -Curriculums angewandt wird, weil durch die vorliegende Untersuchung gezeigt wurde, dass sie ein hohes Maß an Effektivität bringt, und das Erlernen von religiösen Begriffen im Unterricht fördert.⁹⁷⁵

⁹⁷⁵ S. 218.

Anhang

Verteilung der religiösen Begriffe in der azharitischen Grundschule⁹⁷⁶

| Lernbereiche | 1. Kl. | 2. Kl. | 3. Kl. | 4. Kl. | 5. Kl. | 6. Kl. |
|---|--|--|---|---|--|---|
| 1. Begriffe für den Themenbereich (<i>ʿaqīda</i>/Glaubenslehre): - Der Glaube an die Gesandten und Offenbarungsschriften Gottes: | - Die Unterrichtung über die Gesandten - Die Namen einiger Gesandten - Die Offenbarungsschriften | - Die Namen der Gesandten - Die Aufgabe der Gesandten - Die Charaktereigenschaften der Gesandten - Die Offenbarungsschriften und ihre Herabsendung. | - Die Unfehlbarkeit der Gesandten - Der Unterschied zwischen einem Propheten und einem Gesandten - Die Wunder der Gesandten und Beispiele dazu - Die Notwendigkeit des Glaubens an alle Offenbarungsschriften. | - Die Gesandten, die Entschlossenheit zeigten (<i>ulu -l-ʿazm</i>) - Der Koran als Offenbarungsschrift. | - Der Unterschied zwischen dem Koran und prophetischen Überlieferung (<i>qudsī und nabawī</i>) - Die Wunder der Gesandten und Beispiele dazu. | - Von den Wundern des Propheten Muḥammad (ṣ) - Das ethische Verhalten beim Lesen und Hören des Korans. |
| - Die verborgenen Dinge (<i>al-ḡaibiyāt</i>): | - Der Glaube an den jüngsten Tag und die Engel | - Der Glaube an den jüngsten Tag: (Definition des Jüngsten Tags, wann ist der Jüngste Tag, was geschieht an diesem Tag) - Beispiele, die auf die Bedeutung der Vorherbestimmung hinweisen | - Erfordernisse für den Glauben an den jüngsten Tag - Die Benennung mehrerer Beispiele, die die Vorherbestimmung feststellen - Die Aufteilung der Engel je nach Art ihrer Aufgaben - Der Weg (<i>aṣ-ṣirāt</i>) und die Waage (<i>al-mīzān</i>) | - Der Weg (<i>aṣ-ṣirāt</i>) und die Waage (<i>al-mīzān</i>) - Die Feststellung der Notwendigkeit des Glaubens an die Vorherbestimmung durch alltägliche Beispiele - Der Engel der Offenbarung (Ġibrīl (ṣ)). | - Das Paradies und das Höllenfeuer (<i>al-ḡanna wa-n-nār</i>) - Der erhabene Gott tut, was er will - Der Unterschied zwischen den Engeln und den Dämonen (<i>al-malāʾika wa-l-ḡinn</i>). | - Die Zeichen des jüngsten Tags - Die Wiederholung dessen, was vorher den Kindern über die Engel vermittelt wurde - Der Glaube an die Vorherbestimmung stärkt den Glauben eines Muslims. ⁹⁷⁷ |

⁹⁷⁶ Im arabischen Originaltext umfasst diese Verteilung die religiösen Begriffe der voruniversitären Bildung im Allgemeinen, d. h. alle drei Schulphasen. Ich beschränkte jedoch die Übersetzung lediglich auf die ausgewählten Begriffe in der Grundschulbildung,

⁹⁷⁷ Anhang, S. 234.

| | | | | | | |
|---|--|---|--|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Die Eigenschaften der Engel und Namen einiger von ihnen | <ul style="list-style-type: none"> - Die Feststellung der Notwendigkeit des Glaubens an die Vorherbestimmung durch alltägliche Beispiele. - Der Engel der Offenbarung (Ğibril (ş)). | | | |
| 2. Religiöse Begriffe für den Themenbereich (ibādāt/gottesdienstliche Handlungen): | <ul style="list-style-type: none"> • Die rituelle (<i>ṭahāra</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Beseitigung aller Unreinheiten, wie die Säuberung der Ausscheidungsorgane. - Praktische Vorgehensweise der rituellen Gebetswaschung. • Die Pflichtgebete und die Art ihrer Verrichtung. • Die Bedeutung von der sozialen Pflichtabgabe (<i>zakāh</i>). • Das Fasten (<i>aş-şiyām</i>). • Die große Pilgerfahrt (<i>al-ḥağğ</i>). • Darlegung der fünf Säulen des Islam. • Das rituelle Gebet: <ul style="list-style-type: none"> - Seine Verrichtungszeiten. | <ul style="list-style-type: none"> • Die rituelle Reinheit (<i>ṭahāra</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Die Säuberung der Ausscheidungsorgane mit Steinen (<i>istigmār</i>) - Die Beschreibung der rituellen Gebetswaschung und ihrer praktischen Vorgehensweise - Einige Handlungen, welche die rituelle Gebetswaschung ungültig machen - Die Beschreibung des rituellen Gebets und der Art seiner Verrichtung - Einige Handlungen, welche ein rituelles Gebet ungültig machen. • Die soziale Pflichtabgabe (<i>zakāh</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Ihre Rechtsnormen - Ihre Wirkung auf das Individuum und die Gesellschaft. | <ul style="list-style-type: none"> • Die rituelle Reinheit (<i>ṭahāra</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Die geeigneten Gegenstände für die Säuberung der Ausscheidungsorgane - Die Bedingungen der rituellen Gebetswaschung - Die Voraussetzungen der rituellen Gebetswaschung. • Das rituelle Gebet (<i>aş-şalāh</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Seine Verrichtungszeiten - Seine Bedingungen - Seine allgemeinen Grundlagen. • Die soziale Pflichtabgabe (<i>zakāh</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Wann wurde sie zur Pflicht gemacht? - Ihre Bedingungen. • Das Fasten (<i>aş-şiyām</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Seine Definition | <ul style="list-style-type: none"> • Die rituelle Reinheit (<i>ṭahāra</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Die Vorschriften für die Benutzung von Toiletten - Die Definition der rituellen Reinheit (<i>ṭahāra</i>) - Die Definition der rituellen Gebetswaschung - Die Sunna-Handlungen der rituellen Gebetswaschung. • Das rituelle Gebet (<i>aş-şalāh</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Seine Definition - Seine Grundlagen - Handlungen, welche es ungültig machen. • Die soziale Pflichtabgabe (<i>zakāh</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Ihre Definition - Ihre Rechtsnormen - Wer ist zur <i>zakāh</i>-Abgabe verpflichtet? - Welche Vermögensarten | <ul style="list-style-type: none"> • Die rituelle Reinheit (<i>ṭahāra</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Die geeigneten Gegenstände für die rituelle Reinigung - Die Vorzüge der rituellen Gebetswaschung. • Das rituelle Gebet (<i>aş-şalāh</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Das Gemeinschaftsgebet - Das Freitagsgebet - Das Festgebet - Der Unterschied zwischen dem Fest- und Freitagsgebet. • Die soziale Pflichtabgabe (<i>zakāh</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Die <i>zakāh</i> von Tieren - Die <i>zakāh</i> von Ernten • Das Fasten (<i>aş-şiyām</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Ehrung des Monats Ramadan | <ul style="list-style-type: none"> • Die rituelle Reinheit (<i>ṭahāra</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Die Sunna-Handlungen der rituellen Gebetswaschung - Die rituelle Gebetswaschung mit Sand oder Staub (<i>tayammum</i>), ihre Vorgehensweisen und Handlungen, welche sie ungültig machen. • Das rituelle Gebet (<i>aş-şalāh</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Die Erleichterungsmöglichkeiten bei der Verrichtung des Gebets - Das Gebet des Kranken - Das Gebet des Reisenden - Die Zusammenlegung der Gebetszeiten. • Die soziale Pflichtabgabe (<i>zakāh</i>): |

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Seine Säulen - Seine Sunna-Handlungen. - Sein praktischer Verlauf. • Der Gebetsruf: - Sein praktischer Verlauf. | <ul style="list-style-type: none"> • Das Fasten (<i>aṣ-ṣiyām</i>). - Seine Definition. - Einige seiner Vorzüge. • Die große Pilgerfahrt (<i>al-ḥaġġ</i>). - Ihre Definition - Ihre allgemeinen Grundlagen - Der Besuch des prophetischen Grabs. • Das rituelle Freitagsgebet: - Seine Rechtsnormen - Hinweise zu seiner Auferlegung aus den Rechtsquellen - Sein praktischer Verlauf. • Festgebet: - Seine Rechtsnormen - Hinweise zu seiner Auferlegung aus den Rechtsquellen - Seine Verrichtungszeiten - Seine praktische Vorgehensweise - Der Sinn seiner Auferlegung - Der Unterschied zwischen dem Freitags- und Festgebet. | <ul style="list-style-type: none"> - Seine Vorzüge - Handlungen, die es ungültig machen. • Die große Pilgerfahrt (<i>al-ḥaġġ</i>): - Ihre Definition - Ihre allgemeinen Grundlagen - Der Besuch des prophetischen Grabs. • Das rituelle Freitagsgebet: - Seine Rechtsnormen - Hinweise zu seiner Auferlegung aus den Rechtsquellen - Sein praktischer Verlauf. • Festgebet: - Seine Rechtsnormen - Hinweise zu seiner Auferlegung aus den Rechtsquellen - Seine Verrichtungszeiten - Seine praktische Vorgehensweise - Der Sinn seiner Auferlegung - Der Unterschied zwischen dem Freitags- und Festgebet. | <ul style="list-style-type: none"> unterliegen der <i>zakāh</i>-Verpflichtung? - Die <i>zakāh</i>-Empfänger - Der Sinn ihrer Auferlegung. • Das Fasten (<i>aṣ-ṣiyām</i>): - Seine Definition - Seine Grundlagen - Seine Sunn-Handlungen und Vorschriften. • Die große Pilgerfahrt (<i>al-ḥaġġ</i>): - Ihre Definition - Ihre ausführlichen Grundlagen - Ihre Zeit - Ihre Rechtsnormen. • Das Gebet des Reisenden: - Das rituelle abgekürzte Gebet und seine Voraussetzungen - Welche Pflichtgebete dürfen abgekürzt werden? - Die Länge des Reiseweges, nachdem das rituelle Gebet abgekürzt werden darf? | <ul style="list-style-type: none"> - Die Vorzüge der Nacht der Herrlichkeit (<i>laylat al-qadr</i>) - Welche Buße wird demjenigen, der sein Fasten im Ramadan bricht, auferlegt? - Wann wird das Fasten verboten? - Die Wirkung des Fastens auf die Seele der Muslime. • Die große Pilgerfahrt (<i>al-ḥaġġ</i>): - Der Weihezustand, seine Weisen und Vorschriften - Das Umrunden der Ka'ba nach der Ankunft in Mekka - Der Lauf zwischen Ṣafā und Marwa und sein Verlauf - Das Stehen auf dem Berg 'Arafāt, seine Bedeutung und Zeit - Die Steinigung (<i>ar-raġm</i>), ihr Verlauf und dafür geeignete Gegenstände - Das Umrunden der Ka'ba nach dem Stehen auf dem Berg 'Arafāt (<i>tawāf al-ifāda</i>) | <ul style="list-style-type: none"> - Die <i>zakāh</i> von Gold und Silber - Die <i>zakāh</i> von Handelsgeschäften. • Das Fasten (<i>aṣ-ṣiyām</i>): - Die Verpflichtung zum Fasten im Ramadan - Die Belohnung der Fastenden. - Die Erleichterungsmöglichkeiten beim Fasten - Der Sinn der Auferlegung des Fastens. • Die große Pilgerfahrt (<i>al-ḥaġġ</i>): - Die Wirkung der Pilgerfahrt auf die Seele der Muslime - Die kleine Pilgerfahrt (<i>al-ʿumra</i>) und ihre Rechtsnormen - Ihr praktischer Ablauf - Unterschied zwischen der großen und kleinen Pilgerfahrt.⁹⁷⁸ • Die große Pilgerfahrt (<i>al-ḥaġġ</i>): - Ihre Definition - Ihre Rechtsnormen |
|--|---|---|---|---|---|--|

⁹⁷⁸ Anhang, S. 235.

| | | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|--|
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Das Gebet des Kranken: <ul style="list-style-type: none"> - Sein praktischer Verlauf. • Das freiwillige Gebet: <ul style="list-style-type: none"> - Das Gebet beim Moschee-Eintritt als Begrüßung. • Das freiwillige Gebet der Ruhezeiten (nach dem Nachtgebet im Ramadan). | <ul style="list-style-type: none"> - Das Abschieds-Umrunden (<i>ṭawāf al-wadāʿ</i>) - Die Vorschriften für den Besuch des prophetischen Grabs. • Die soziale Pflichtabgabe (<i>zakāh</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Ihre Definition - Ihre Rechtsnormen - Wer ist zur <i>zakāh</i>-Abgabe verpflichtet? - Welche Vermögensarten unterliegen der <i>zakāh</i>-Verpflichtung? - Die <i>zakāh</i> von Gold und Silber und ihr Mindestbesitz (<i>niṣāb</i>) - Die <i>zakāh</i> von Handelsgeschäften - Die <i>zakāh</i>-Empfänger? - Der Sinn ihrer Auferlegung - Die <i>zakāh</i> im Monat Ramadan (<i>al-fiṭr</i>). • Das Fasten (<i>aṣ-ṣiyām</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Seine Definition - Seine Rechtsnormen - Hinweise zu seiner Auferlegung aus den Rechtsquellen | <ul style="list-style-type: none"> - Ihre Verrichtungszeiten - Die Säulen der großen Pilgerfahrt - Ihr praktischer Verlauf - Der Besuch der prophetischen Moschee. - Die Sunna-Handlungen beim Besuch der prophetischen Moschee - Die Rechtsnormen vom Besuch der prophetischen Moschee - Die Bedeutung vom Besuch der Prophetenmoschee für die Muslime. • Die kleine Pilgerfahrt (<i>al-ʿumra</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Ihre Definition - Ihre Rechtsnormen - Ihre Voraussetzungen - Die Säulen der kleinen Pilgerfahrt - Ihre Verrichtungszeiten - Der Unterschied zwischen kleiner und großer Pilgerfahrt - Der Sinn der Auferlegung der großen Pilgerfahrt.⁹⁷⁹ |
|--|--|--|--|---|---|--|

⁹⁷⁹ Anhang, S. 236.

| | | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|--|
| | | | | | <ul style="list-style-type: none"> - Die Vorzüge des Fastens - Handlungen, welche es ungültig machen - Die Vorschriften für das Fasten - Die Sunna-Handlungen des Fastens. | |
| 3. Begriffe für den Themenbereich (<i>mu'āmalāt</i>/zwischenmenschliche Handlungen): | | <ul style="list-style-type: none"> • Die erwünschten Charaktereigenschaften des Käufers und Verkäufers. - Die Geschichte der Milchverkäuferin. | <ul style="list-style-type: none"> • Die Charaktereigenschaften eines ehrlichen Händlers. | <ul style="list-style-type: none"> • Verbot der Monopolisierung von Gütern. | <ul style="list-style-type: none"> • Der Betrug beim Verkauf. • Der Betrug beim Abwiegen. • Der Einsatz oder die Anstrengung um Gottes Willen (<i>ġihād</i>). | <ul style="list-style-type: none"> • Der verbotene Wucherzins (<i>ribā</i>). • Das Verbot vom Aneignen des Besitzes des Anderen in ungerechter Weise. |
| 4. Begriffe für den Themenbereich (<i>aḥwāl šaḥṣiyya</i>/Personenstandsangelegenheiten): | | | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Die Gründung der muslimischen Familie und ihr Fortbestand. |
| 5. Begriffe für den Themenbereich (<i>sīra</i>/prophetische Biographie): | <ul style="list-style-type: none"> • Die Geburt des Propheten (s). • Das Elefantenzahl. • Die Familie des Propheten (s). - Seine Geburt - Seine Stillzeit - Muḥammad in Obhut seines Großvaters und Onkels | <ul style="list-style-type: none"> • Die Sendung des Propheten (s): - Die Offenbarung - Die Aufrufphasen zum Islam (<i>marāḥil ad-da'wa al-islāmiyya</i>) - Die Bekämpfung des Propheten (s) und seiner Gefährten durch die Ungläubigen - Tod seiner Ehefrau Ḥadiġa und seines Onkels Abū Ṭālib | <ul style="list-style-type: none"> • Die Auswanderung des Propheten (s): - Der Beitritt der Medinenser zum Islam - Die Auswanderung der Muslime nach Yaṭrib - Die größte Verschwörung - Der Mut 'Alī b. Abī Ṭālib - Der Prophet (s) und die | <ul style="list-style-type: none"> • Die medinensische Gesellschaft: - Die Gruppen der neuen Gesellschaft - Die Errichtung der Moschee - Die Versöhnung zwischen den zwei Stämmen (al-Aus wa -l-Ḥazraġ) - Die Verbrüderung zwischen Muhāġirīn und Anṣār | <ul style="list-style-type: none"> • Die Definition des Begriffs (<i>ġihād</i>/Anstrengung). - Die Arten der Anstrengung - Die Verhaltensweisen der Menschen, die sich für die Anstrengung (<i>ġihād</i>) entscheiden - Wer soll die Anstrengung (<i>ġihād</i>) unternehmen? | <ul style="list-style-type: none"> • Die Position des Propheten (s): - Das Abkommen und die Vereinigung der Stämme - Das Schreiben der ersten islamischen Verfassung - Der Bruch des Bündnisses seitens der Juden. - Die Ausweisung der Juden aus Medina.⁹⁸⁰ |

⁹⁸⁰ Anhang, S. 239.

| | | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Seine Beschäftigung als Schäfer und Händler - Das Ereignis des Aufschneidens seiner Brust - Seine Eheschließung - Seine Kinder. | <ul style="list-style-type: none"> - Das Trauerjahr - Die Reise nach Medina - Die Himmelfahrt. | Vertrauenswürdigkeiten (al-amānāt) <ul style="list-style-type: none"> - Die Auswanderung des Propheten (ṣ) und seiner Gefährten - Der Gesandte steht unter dem Schutz Gottes während seiner Auswanderung - Der Empfang des Propheten (ṣ) durch die Leute von Medina. | <ul style="list-style-type: none"> - Wie die Muhāğirūn in der neuen Gesellschaft zu Recht kamen. | <ul style="list-style-type: none"> - Die durch Feldzüge erworbene Beute und ihre Verteilungsregeln. • Die Feldzüge: <ul style="list-style-type: none"> - Der Feldzug von Badr - Der Feldzug von al-Aḥzāb. | |
| 6. Begriffe für den Themenbereich (<i>aḥlāq islāmīyya</i>/islamische Ethiken): | <ul style="list-style-type: none"> • Die Hygiene (<i>an-nazāfa</i>) • Die Wahrhaftigkeit beim Sprechen • Die Vertrauenswürdigkeit • Der Respekt gegenüber den Erwachsenen • Die Wohltätigkeit gegenüber den Jüngeren • Erzählungen über die Wohltätigkeit des 2. Kalifs ʿUmar • Die üble Nachrede und Verleumdung • Der Umweltschutz durch nachhaltige | <ul style="list-style-type: none"> • Die Aufforderung zum Streben nach Wissen • Die Wohltätigkeit gegenüber den Eltern • Der gute Umgang mit den Mitmenschen • Einige ethische Ess- und Trinkregeln • Der barmherzige Umgang mit Tieren • Die Geschichte der Frau, die eine Katze einsperrte. | <ul style="list-style-type: none"> • Von den islamischen ethischen Verhaltensweisen: <ul style="list-style-type: none"> - Die ethischen Ess- und Trinkregeln - Die ethischen Verhaltensregeln beim Sprechen - Die ethischen Verhaltensregeln in den Versammlungen - Die ethischen Verhaltensregeln unterwegs - Das ethische Verhalten eines Muslims gegenüber anderen - Das ethische Verhalten beim Eintreten (in den Räumen) - Die ethischen Kriterien für die Freundeswahl. | <ul style="list-style-type: none"> • Die Gastfreundschaft gegenüber Nachbarn • Die gute und üble Rede • Der erlaubte Verdienst (<i>al-kasb al-ḥalāl</i>) • Die Zusammenarbeit und der barmherzige Umgang mit Anderen • Der Mut • ʿAlī b. Abī Ṭālib war ein Vorbild eines mutigen Gläubigen • Die Geschichte vom Mut eines Kindes in der Zeit ʿUmars. | <ul style="list-style-type: none"> • Der Besuch von Kranken • Die Vergebung gegenüber den Anderen trotz starker Position • Die Aufforderung zur Abgabe von Almosen an die Bedürftigen • Der dritte Kalif ʿUṯmān b. ʿAffān als Vorbild für den edlen Charakter und die Großzügigkeit. • Die Beachtung der Menschenrechte • Die Loyalität zur eigenen Heimat. • Die Behütung des öffentlichen Vermögens | <ul style="list-style-type: none"> • Der respektvolle Umgang mit den Wissenschaftlern. • Die Akzeptanz der Meinung von anderen Menschen. • Die Toleranz und die Vergebung. • Die Gehorsamkeit gegenüber Gott und seinen Gesandten. • Die Einhaltung an Versprechen. • Das Rechte gebieten und das Verwerfliche verbieten. • Die Vermeidung von Verspotten. • Die Vermeidung von Benennung mit Schimpffnamen. • Die gewissenhafte Ausführung der Arbeit. |

| | | | | | | |
|--|-----------------------------|--|--|--|--|---|
| | Nutzung und fairen Handeln. | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Die Gewährleistung von Sicherheit im Islam • Das Schamgefühl. | <ul style="list-style-type: none"> • Die Gleichberechtigung. • Die gemeinsame Beratung.⁹⁸¹ |
|--|-----------------------------|--|--|--|--|---|

⁹⁸¹ Anhang, S. 240.

Die allgemeinen Ziele des erstellten Curriculums:

- 1- Die Vermittlung der richtigen Inhalte der islamischen Glaubenslehre sowie deren Einprägung bei den Schülern durch eine rationale Überlegung über die Gottesschöpfung im Universum. Darüber hinaus sollen die Schüler dazu befähigt werden, die entsprechenden Begriffe herleiten zu können. Parallel soll die Korrektur der erworbenen fehlerhaften Begriffe erfolgen.
- 2- Die Ausdehnung des religiösen Wissens bei den Schülern, insbesondere auf den Gebieten *ʿibādāt* (gottesdienstliche Handlungen) und *muʿāmalāt* (zwischenmenschliche Handlungen). Die Schüler sollen zur Einübung dieser religiösen Handlungen in der Praxis aufgefordert werden.
- 3- Die Aufforderung der Schüler zu einem gewissenhaften Gebrauch der islamischen Werte im Umgang mit anderen Menschen in der Familie und in der Gesellschaft.
- 4- Die Aufklärung der Schüler darüber, dass die islamische Religion einen toleranten, respektvollen und guten Umgang mit den Muslimen und anderen Religionsgläubigen fordert. Darüber hinaus sollen sie erfahren, dass der Islam die Aggression, den Terrorismus, den Extremismus und den Zwang zur Konvertierung zum Islam ablehnt.
- 5- Die Schüler sollen mehr über das Leben des Propheten Muḥammad (ṣ), anderer Propheten sowie über einige muslimische bekannte Persönlichkeiten erfahren. Ziel dabei ist, den Schülern die Person Muḥammads sowie anderer tugendhafter Muslime als Vorbilder in ihrem Leben näherzubringen.
- 6- Die Schüler sollen zur Einübung der religiösen Handlungen in der Praxis mit Liebe und Überzeugung aufgefordert werden.
- 7- Innerhalb des Unterrichts sollen stets Beispiele aus dem Koran und der Sunna herangezogen werden, sodass die Schüler den Bezug zum Heiligen Buch und der Tradition des Propheten Muḥammad (ṣ) aufrechterhalten können.⁹⁸²

⁹⁸² Anhang, S. 241.

Lehreinheiten für das IRU -Curriculum in der azharitischen Grundschule:

| Inhaltsfelder | 1. Kl. | 2. Kl. | 3. Kl. | 4. Kl. | 5. Kl. | 6. Kl. |
|--|--|--|--|---|---|--|
| Glaubenslehre (<i>uqūda</i>): | Lehreinheit (Der Glaube und seine Säulen/ <i>al-imān wa-arkānuhu</i>) | Lehreinheit (Der Glaube und seine Säulen/ <i>al-imān wa-arkānuhu</i>) | Lehreinheit (Der Glaube und seine Säulen/ <i>al-imān wa-arkānuhu</i>) | Lehreinheit (Der Glaube und seine Säulen/ <i>al-imān wa-arkānuhu</i>) | Lehreinheit (Der Glaube und seine Säulen/ <i>al-imān wa-arkānuhu</i>) | Lehreinheit (Der Glaube und seine Säulen/ <i>al-imān wa-arkānuhu</i>) |
| Gottesdienstliche Handlungen (<i>ibādāt</i>): | Lehreinheit (Der Islam ist sowohl ein Gottesdienst als auch eine Handlung/ <i>al-islām 'ibāda wa-'amal</i>) | Lehreinheit (Der Islam ist sowohl ein Gottesdienst als auch eine Handlung/ <i>al-islām 'ibāda wa-'amal</i>) | Lehreinheit (Der Islam ist sowohl ein Gottesdienst als auch eine Handlung/ <i>al-islām 'ibāda wa-'amal</i>) | Lehreinheit (Der Islam ist sowohl ein Gottesdienst als auch eine Handlung/ <i>al-islām 'ibāda wa-'amal</i>) | Lehreinheit (Der Islam ist sowohl ein Gottesdienst als auch eine Handlung/ <i>al-islām 'ibāda wa-'amal</i>) | Lehreinheit (Der Islam ist sowohl ein Gottesdienst als auch eine Handlung/ <i>al-islām 'ibāda wa-'amal</i>) |
| Zwischenmenschliche Handlungen (<i>mu'āmalāt</i>): | Lehreinheit (Der ehrliche Händler/ <i>at-tāğir aṣ-ṣadūq</i>) | Lehreinheit (Der erlaubte Verdienst/ <i>al-kasb al-ḥalāl</i>) | Lehreinheit (Von den islamischen Verhaltensweisen/ <i>min al-mu'āmalāt al-islāmiyya</i>) | Lehreinheit (Von den verbotenen Verhaltensweisen im Islam/ <i>min al-mu'āmalāt al-muḥarrama fī al-islām</i>) | Lehreinheit (Von den verbotenen Verhaltensweisen im Islam/ <i>min al-mu'āmalāt al-muḥarrama fī al-islām</i>) | Lehreinheit (Die muslimische Familie/ <i>al-'usra al-muslima</i>) |
| Islamische Ethiken und Werte (<i>aḥlāq wa-qiyam islāmiyya</i>): | Lehreinheit (So ist der Muslim/ <i>hāḍa huwa al-Muslim</i>) | Lehreinheit (O mein Herr, mehre mein Wissen/ <i>wa-qul rabī didnī 'ilma</i>) | Lehreinheit (Von den islamischen Ethiken/ <i>min al-'ādāb al-islāmiyya</i>) | Lehreinheit (Vom Charakter eines Muslims/ <i>min ḥuluq al-muslim</i>) | Lehreinheit (Von den verbotenen Handlungen im Islam/ <i>min al-muḥarramāt fī al-islām</i>) | Lehreinheit (Der Islam fordert die moralischen Tugenden/ <i>al-islām yad'u 'ila makārim al-aḥlāq</i>) |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|--|
| Prophetische Biographie (sīra): | Lehreinheit Muḥammad in Mekka | Lehreinheit (Die Sendung des Propheten (š)/ <i>bīʿtat an-nabī (š)</i>) | Lehreinheit (Die gesegnete Auswanderung/ <i>al-ḥiğra al-mubāraka</i>) | Lehreinheit (Die neue Gesellschaft/ <i>al-muğtamaʿ al-ğadīd</i>) | Lehreinheit (Beispiele vom Einsatz des Propheten (š) und seiner Gefährten um Gottes Willen/ <i>šīwar min ġihād an-nabī (š) wa-ṣaḥābatihī</i>) | Lehreinheit (Das Verhalten des Propheten (š) gegenüber den Juden/ <i>mawqif an-nabī (š) min al-yahūd</i>) |
| Bedeutende islamische Persönlichkeiten (šaḥṣiyyāt islāmiyya) | Lehreinheit (Bedeutende islamische Persönlichkeiten/ <i>šaḥṣiyyāt islāmiyya</i>) | Lehreinheit (Bedeutende islamische Persönlichkeiten/ <i>šaḥṣiyyāt islāmiyya</i>) | Lehreinheit (Bedeutende islamische Persönlichkeiten/ <i>šaḥṣiyyāt islāmiyya</i>) | Lehreinheit (Bedeutende islamische Persönlichkeiten/ <i>šaḥṣiyyāt islāmiyya</i>) | Lehreinheit (Bedeutende islamische Persönlichkeiten/ <i>šaḥṣiyyāt islāmiyya</i>) | Lehreinheit (Bedeutende islamische Persönlichkeiten/ <i>šaḥṣiyyāt islāmiyya</i>) ⁹⁸³ |

⁹⁸³ Anhang, S. 242.

Bildungsstandards und Inhaltsfelder der Lehreinheiten

1- Die Lehreinheiten für die erste Schulklasse:

1. Lehreinheit: (Der Glaube und seine Säulen/ *al-imān wa-arkānuhu*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Zum Ende dieser Lehreinheit sollten folgende Ziele erreicht werden:

Die Lernenden sollten

- erklären können, welche Bedeutung der Satz „es gibt keinen Gott außer Gott/ *lā ʾilāha ʾilla - Allāh*“ hat.
- lernen, Beispiele zu benennen, warum der erhabene Gott der einzige Schöpfer ist.
- einige Situationen, die auf die Fürsorge Gottes für seine Geschöpfe hinweisen, erwähnen zu können.
- einige Beispiele für die Gaben Gottes nennen.
- erklären können, wie sie die Gaben Gottes schützen und bewahren können.
- lernen, dem Gott gegenüber stets dankbar zu sein.
- an das Gottesdasein und den -Monotheismus glauben.
- lernen die volkstümlichen Glaubensvorstellungen, die der islamischen Glaubenslehre widersprechen, wie z. B. das Betten zu anderen Göttern, zu meiden.
- davon festüberzeugt sein, dass lediglich dem erhabenen Gott der Monotheismus und Gottesdienst zustehen.
- *Al-Ihlāṣ* Sure (112) auswendig lernen.
- lernen, dass sie nur zum einzigen Gott Bittgebete sprechen dürfen.
- eine Liste, die einige Gaben Gottes für die Menschen beinhaltet, erstellen.
- Den Schülern sollten ihre Aufgaben ihrem Schöpfer (Gott) gegenüber am Ende des Unterrichts bekannt sein.⁹⁸⁴

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|--|--|
| 1- Die Unterrichtung über den Glauben und seine Säulen | - Der Gesandte Gottes (ṣ) sagte: „ <i>Der imān bedeutet, dass man an den erhabenen Gott, seine Engel, seine Offenbarungsschriften, seine Gesandten, den jüngsten Tag und die Vorherbestimmung glaubt.</i> “ ⁹⁸⁶ |
| 2- Der Glaube an den erhabenen Gott: | |

⁹⁸⁴ Anhang, S. 243.

⁹⁸⁶ Überliefert bei Muslim, Bd. 1/40, Kapitel „Imān“.

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Es gibt keine Götter außer dem einzigen Gott - Gott ist Schöpfer aller Dinge - Gott beschert und versorgt seine Geschöpfe.⁹⁸⁵ | <ul style="list-style-type: none"> - „Sag: Er ist Gott, ein Einziger, Gott, durch und durch (er selbst) (?) (w. der Kompakte) (oder: der Nothelfer (?), w. der, an den man sich (mit seinen Nöten und Sorgen) wendet, genauer: den man angeht?). Er hat weder gezeugt, noch ist er gezeugt worden. Und keiner ist ihm ebenbürtig.“ (Sure 112) |
|--|--|

2. Lehreinheit: (Der Islam ist sowohl ein Gottesdienst als auch eine Handlung/ *al-islām ʿibāda wa-ʿamal*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Zum Ende dieser Lehreinheit sollten folgende Ziele erreicht werden:

Die Lernenden sollten

- erklären können, wie sie die Unreinheiten beseitigen können, um das rituelle Gebet zu verrichten.
- die Schritte und Reihenfolge der rituellen Gebetswaschung beschreiben können.
- erklären können, welche Pflichtgebete es gibt.
- die Anzahl der Gebetseinheiten in jedem Pflichtgebet erwähnen können.
- die Schritte und Reihenfolge des rituellen Gebets beschreiben können.
- erklären können, was die soziale Pflichtabgabe (*zakāh*) bedeutet.
- einige Ziele der *zakāh* benennen können.
- erklären können, was das Fasten (*aṣ-ṣiyām*) bedeutet.
- erklären können, wann das obligatorische Fasten stattfindet.
- erklären können, was die große Pilgerfahrt (*al-ḥaǧǧ*) bedeutet.
- lernen, auf die Hygiene zu achten, weil sie als ein Teil des Glaubens betrachtet wird.
- lernen, das Gebet in seinen vorgeschriebenen Zeiten zu verrichten.
- die Sauberkeit, wie sie im Islam vorgeschrieben ist, hochschätzen.
- den Wunsch entwickeln, den Bedürftigen und Armen zu helfen.
- lernen, die rituelle Gebetswaschung richtig vorzunehmen.
- einige Texte aus dem Koran und der Sunna, in denen die Begriffe der Lehreinheit erörtert werden, auswendig lernen.⁹⁸⁷

Themen und entsprechende religiöse Texte

⁹⁸⁵ Anhang, S. 244.

⁹⁸⁷ Anhang, S. 244 f.

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|--|--|
| 1- Der Muslim verrichtet das rituelle Gebet: - Die rituelle Reinheit und Säuberung der Ausscheidungsorgane - Praktischer Verlauf der rituellen Gebetswaschung - Die Pflichtgebete und ihre praktische Verrichtung 2- Der Muslim entrichtet die <i>zakāh</i> 3- Der Muslim fastet im Monat Ramadan 4- Der Muslim verrichtet die große Pilgerfahrt. ⁹⁸⁸ | - Der Gesandte Gottes (ﷺ) sagte: „ <i>Der Islam wurde auf fünf Säulen aufgebaut: Der Islam ist, dass du bezeugst, dass kein Gott da ist außer Gott, und dass Muhammad der Gesandte Gottes ist, dass du das Gebet verrichtest, die zakāh gibst, im Ramadan fastest und zum Hause pilgerst, wenn du dazu imstande bist.</i> “ ⁹⁸⁹ - „ <i>Nimm aus ihrem Vermögen eine Almosengabe, um sie damit rein zu machen und zu läutern [...].</i> “ (9:103). - Der Gesandte Gottes (ﷺ) sagte: „ <i>Wer immer im Monat Ramadan aus reinem Glauben und in der Hoffnung auf Gottes Lohn fastet, dem werden alle seine vergangenen Sünden vergeben.</i> “ ⁹⁹⁰ - <i>[...] Und die Menschen sind Gott gegenüber verpflichtet, die Wallfahrt nach dem Haus zu machen – soweit sie dazu eine Möglichkeit finden.</i> “ (3:97). |

3. Lehereinheit: (Der ehrliche Händler/ *at-tāğir aṣ-ṣadūq*)

Bildungsstandards am Ende der Lehereinheit:

Zum Ende dieser Lehereinheit sollten folgende Ziele erreicht werden:

Die Lernenden sollten

- erklären können, was unter Handelsgeschäft (*tiğāra*) zu verstehen ist.
- wissen, dass die Handelsgeschäfte im Islam unter bestimmten Verdienstmöglichkeiten erlaubt werden.
- bestimmen können, welche Voraussetzungen ein muslimischer Händler zu erfüllen hat.
- erklären können, welche Belohnung einen ehrlichen Händler erwartet.
- eine prophetische Überlieferung, die auf die Belohnung eines ehrlichen Händlers hinweist, berichten können.
- erwähnen können, dass der Prophet (ﷺ) als Händler tätig war.
- einige Prophetengefährten, die als Händler arbeiteten, benennen.

⁹⁸⁸ Anhang, S. 245.

⁹⁸⁹ Überliefert bei Buḥārī, Bd. 1/9, Kapitel „Imān“.

⁹⁹⁰ Überliefert bei Buḥārī, Bd. 4/115, Kapitel „aṣ-ṣaum“.

- selbstständig schlussfolgern können, wie sich Ehrlichkeit und Vertrauenswürdigkeit positiv auf die zwischenmenschlichen Beziehungen auswirken.
- die islamischen Ansätze, die erlaubte Verdienste fördern, hochschätzen.
- die zur Lehreinheit zugehörigen Texte aus dem Koran und der Sunna auswendig lernen.
- einige religiöse Themen über diese Lehreinheit einbringen können.
- einige Handelsgeschäfte in der Schulkantine durchführen können, um die damit verknüpften religiösen Werte in die Praxis umzusetzen.
- Der Wunsch, zu arbeiten soll bei ihnen gesteigert werden, denn nur dadurch erlangt man Erfolg.⁹⁹¹

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|--|--|
| 1- Definition und Bedeutung von Handelsgeschäften | <p>- Der Gesandte Gottes (ﷺ) wurde gefragt: „<i>Welche Art vom Verdienst ist am besten? Er sagte: Jede Arbeit, die man mit eigenen Händen vollzieht, sowie jede Art eines erlaubten Handelsgeschäftes.</i>“⁹⁹³</p> <p>- Der erhabene Gott sagt: „[...] <i>Aber Gott hat (nun einmal) das Kaufgeschäft erlaubt und die Zinsleihe verboten.</i>“ (2:275).</p> |
| 2- Charaktereigenschaften eines muslimischen Händlers | |
| 3- Einfluss der Ehrlichkeit und Vertrauenswürdigkeit auf das Leben der Muslime | |
| 4- Der Prophet (ﷺ) als Händler | |
| 5- Beispiele für einen ehrlichen und treuen Händler. ⁹⁹² | |

4. Lehreinheit: (So ist der Muslim/ *hāda huwa al-Muslim*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Zum Ende dieser Lehreinheit sollten folgende Ziele erreicht werden:

Die Lernenden sollten

- erklären können, was unter Ehrlichkeit (*aṣ-ṣidq*) zu verstehen ist.
- einen Koranvers, der zum ehrlichen Umgang mit Anderen auffordert, angeben.
- eine prophetische Überlieferung, in der es sich um die ehrliche Verhaltensweise handelt, vortragen können.
- einige Nachteile des Lügens beschreiben.

⁹⁹¹ Anhang, S. 245 f.

⁹⁹² Anhang, S. 246.

⁹⁹³ Überliefert von Imam Aḥmad Bd. 4/141.

- erklären können, welche Belohnung die Ehrlichen erwartet.
- erklären können, welche Wirkung die Ehrlichkeit auf das Leben der Muslime hat.
- erklären können, was unter Vertrauenspfand (das von Gott Anvertraute) (*al-amāna*) zu verstehen ist.
- einen Koranvers, welcher die Vertrauenswürdigkeit hervorhebt, angeben.
- eine prophetische Überlieferung, in der es sich um die Bewahrung der Vertrauenswürdigkeit handelt, vortragen können.
- erklären können, welche Vorzüge die Vertrauenswürdigkeit hat.
- ein Beispiel für die Vertrauenswürdigkeit des Propheten (ﷺ) nennen.
- erklären können, welche Belohnung man aufgrund von Vertrauenswürdigkeit bei Gott bekommen kann.
- selbstständig schlussfolgern können, wie die Vertrauenswürdigkeit positiv auf die zwischenmenschlichen Beziehungen in einer islamischen Gesellschaft auswirkt.
- erklären können, was unter Zusammenarbeit (*at-ta'āwun*) zu verstehen ist.
- einen Koranvers, der zur Zusammenarbeit auffordert, angeben.
- einige Alltagsituationen, in denen die Zusammenarbeit eine bedeutende Rolle spielt, beschreiben.
- erklären können, welche Vorzüge die Zusammenarbeit in einer islamischen Gesellschaft hat.
- erklären können, was unter Mut (*aš-šagā'a*) zu verstehen ist.
- ein Beispiel für Mut aus dem Leben des Propheten (ﷺ) geben können.
- einige Situationen, in denen Mut eine Rolle spielt, benennen.
- einige Beispiele für die sittliche Verhaltensweise gegenüber den Erwachsenen nennen können.
- einige bedeutende Persönlichkeiten im Islam, die eine erhebliche Rolle für die Etablierung des Islam gespielt haben, erwähnen.
- eine prophetische Überlieferung, die zum respektvollen Umgang mit den Erwachsenen sowie zur Wohltätigkeit gegenüber den Jüngeren auffordert, vortragen können.
- beschreiben können, wie man mit den Tieren barmherzig umgehen soll.
- eine prophetische Überlieferung, die zum barmherzigen Umgang mit Tieren auffordert, vortragen können.
- lernen, auf die persönliche Körperpflege zu achten.
- davon festüberzeugt sein, dass der Islam eine Religion der Sauberkeit ist.
- davon festüberzeugt sein, dass die Hygiene die Menschen vor Krankheiten schützt.

- die Texte aus dem Koran und der Sunna, die mit der behandelten Lehreinheit in Zusammenhang stehen, zitieren können.
- einige Koranverse, die mit der oben erwähnten Lehreinheit verknüpft sind, vorstellen und kommentieren können.
- stets auf die Hygiene ihres Körpers achten.⁹⁹⁴

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|--|---|
| 1- Der Muslim ist immer sauber 2- Der Muslim ist ehrlich 3- Der Muslim ist treu 4- Der Muslim ist kooperativ 5- Der Muslim ist mutig 6- Der Muslim verhält sich gegenüber den Älteren respektvoll und gegenüber den Jüngeren barmherzig 7- Der Muslim bewahrt einen barmherzigen Umgang mit Tieren. ⁹⁹⁵ | <p>- Der Gesandte Gottes (ﷺ) sagte: „<i>Reinigt ihr euch, denn der Islam ist eine reine Religion.</i>“⁹⁹⁶ Er sagte ebenfalls: „<i>Gott ist schön und liebt die Schönheit.</i>“⁹⁹⁷</p> <p>- Der erhabene Gott sagt: „<i>[...] Gott liebt die Bußfertigen. Und er liebt die, die sich reinigen.</i>“ (2:222).</p> <p>- Der Gesandte Gottes (ﷺ) sagte: „<i>Haltet euch an die Ehrlichkeit, denn sie führt zur Frömmigkeit, und die Frömmigkeit führt ins Paradies.</i>“⁹⁹⁸</p> <p>- Der erhabene Gott sagt: „<i>Gott befiehlt euch, anvertraute Güter (nach Ablauf der verabredeten Frist) ihren Eigentümern (wieder) auszuhandigen [...]</i>“ (4:58).</p> <p>- Der Gesandte Gottes (ﷺ) sagte: „<i>händige die anvertrauten Güter ihrem Eigentümer, der dir es anvertraute, und verrate nicht den, der dich verriet.</i>“⁹⁹⁹</p> <p>- Der erhabene Gott sagt: „<i>[...] Helft einander zur Frömmigkeit und Gottesfurcht, aber nicht zur Sünde und Übertretung! Und fürchtet Gott! Er verhängt schwere Strafen.</i>“ (5:2).</p> |

5. Lehreinheit: (Muḥammad in Mekka)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Nach der Unterrichtung dieser Lehreinheit wird erwartet, dass die Schüler folgendes gelernt haben:

⁹⁹⁴ Anhang, S. 246 ff.

⁹⁹⁵ Anhang, S. 248.

⁹⁹⁶ Überliefert bei al-Haiyatī in al-muḡammaʿ, Bd. 5/132, Kapitel „al-libāt, bāb an-naẓāfa“.

⁹⁹⁷ Überliefert bei Muslim Bd. 1/93, Kapitel „al-Imān, bāb al-kibr“.

⁹⁹⁸ Überliefert bei Muslim Bd. 4/2013, Kapitel „al-birr wa-ṣ-ṣila wa-l-ʿadab“.

⁹⁹⁹ Überliefert bei at-Tirmidī, Bd. 3/555, Kapitel „al-biyū“.

Sie sollten

- in der Lage sein, den Stammbaum des Propheten (§) darzustellen.
- die Geschichte von den Leuten des Elefanten gelernt haben.
- Sure 105 (*al-fīl*) auswendig gelernt haben.
- das Geburtsjahr des Propheten (§) kennen.
- den Namen der Amme des Propheten (§) kennen.
- erklären können, wie sich der Onkel und der Großvater des Propheten (§) um ihn gekümmert hatten.
- in der Lage sein, von der Reise des Propheten (§) nach Damaskus zu erzählen.
- wissen, welche Tätigkeiten der Prophet (§) vor seiner Berufung ausübte.
- erläutern können, wie der Prophet (§) seine Ehefrau Ḥadīġa heiratete.
- die Namen der Kinder des Propheten (§) kennen.
- daran glauben, dass Gott die islamischen Heiligtümer schützt.
- den Wunsch entwickeln, dem Propheten (§) als einem Vorbild zu folgen.
- an den religiösen Aktivitäten in der Schule teilnehmen.
- die Geschichte von den Leuten des Elefanten in einem Bild darstellen können.
- die Elefanten-Sure auswendig lernen.¹⁰⁰⁰

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|--|---|
| 1- Die Familie des Propheten (§) 2- Die Geschichte von den Leuten des Elefanten 3- Die Geburt des Propheten (§) und die Stillzeit 4- Seine Versorgung durch seinen Großvater und Onkel 5- Die Reise des Propheten (§) nach Damaskus 6- Seine Beschäftigung als Schäfer und Händler 7- Seine Ehe mit Ḥadīġa und seine Kinder. ¹⁰⁰¹ | - Der erhabene Gott sagt: „ <i>Hast du nicht gesehen, wie dein Herr (seinerzeit) mit den Leuten des Elefanten verfahren ist? (Eine Abspiegelung auf einen südarabischen Feldzug gegen Mekka, auf dem ein Elefant mitgeführt wurde.) Hat er nicht ihre List misslingen lassen und Scharen von Vögeln über sie gesandt, die sie mit Steinen von Ton (?) bewarfen, und (hat er) sie (dadurch nicht saft- und kraftlos) werden lassen wie ein abgefressenes Getreidefeld (w. wiw abgefressene Halme)?</i> “ (Sure 105). |

¹⁰⁰⁰ Anhang, S. 249.

¹⁰⁰¹ Anhang, S. 250.

6. Lehreinheit: (Bedeutende islamische Persönlichkeiten/ *ṣaḥṣiyyāt islāmiyya*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Durch die Unterrichtung dieser Lehreinheit wird den Schülern folgendes gelehrt:

Die Lernenden sollten

- den Stammbaum des Propheten Ibrāhīm (ṣ) kennen.
- der Erziehung des Propheten Ibrāhīm (ṣ) kundig sein.
- Beispiele für den Mut des Propheten Ibrāhīm (ṣ) nennen.
- sachgemäß erläutern, was die Botschaft Ibrāhīms (ṣ) beinhaltet.
- erläutern können, wie ‘Abdurrahmān b. ‘Uf erzogen wurde.
- wissen, wie ‘Abdurrahmān b. ‘Uf zum Islam beigetreten ist.
- wissen, dass ‘Abdurrahmān b. ‘Uf die Arbeit mochte.
- einige Charaktereigenschaften von ‘Abdurrahmān b. ‘Uf als Handelsmann erwähnen können.
- davon festüberzeugt sein, dass der erhabene Gott die Gläubigen beschützt.
- an die Botschaft Ibrāhīms (ṣ) glauben.
- den Wunsch entwickeln, die Prophetengefährten als Vorbilder in ihrem Leben zu sehen.
- die in der Lehreinheit vorkommenden Korantexte auswendig lernen.
- die religiösen Geschichten in dieser Lehreinheit wiedergeben können.¹⁰⁰²

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|--|---|
| <p>1-Der Prophet Ibrāhīm (ṣ):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seine Erziehung - Sein Mut für das Recht - Sein Aufruf zur Religion (<i>da‘watihi li-d-dīn</i>). <p>2-‘Abdurrahmān b. ‘Uf als Vorbild eines muslimischen Händlers:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seine Erziehung - Sein Beitritt zum Islam - Seine Liebe zu Arbeit - Sein Verhalten bei Handelsgeschäften.¹⁰⁰³ | <p>- Der erhabene Gott sagt: „<i>Vater! Ich habe Wissen erhalten, das du nicht erhalten hast. Folge mir, denn führe ich dich einen ebenen Weg! Vater! Diene nicht dem Satan! Der Satan ist gegen den Barmherzigen widerspenstig. Vater! Ich fürchte, dass du vom Barmherzigen eine Strafe erleiden und daraufhin ein Freund des Satans werden wirst.</i>“ (19:43-45).</p> <p>- Der erhabene Gott sagt: „<i>Wir sagten (als sie Abraham dem Feuer ausgesetzt hatten): ‚Feuer! Sei für Abraham kühl und unschädlich!‘“</i> (21:69).</p> <p>- Der erhabene Gott sagt: „<i>Diejenigen, die (den anderen Glauben) zuvorgekommen und (somit) die Ersten</i></p> |

¹⁰⁰² Anhang, S. 250 f.

¹⁰⁰³ Anhang, S. 251.

| | |
|--|--|
| | <p>(geworden) sind, nämlich die Auswanderer (aus Mekka) und die Helfer (aus Medina), und diejenigen, die ihnen auf ordentliche Weise (?) gefolgt sind, - an denen hat Gott (dereinst?) Wohlgefallen, und sie an ihm. Und er hat für sie Gärten bereit, in denen Niederungen (w. unter denen) Bäche fließen, und in denen sie ewig weilen werden. [...]“ (9:100).</p> |
|--|--|

2- Die Lehreinheiten für die zweite Schulklasse:

1. Lehreinheit: (Der Glaube und seine Säulen/ *al-imān wa-arkānuhu*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

In dieser Lehreinheit werden folgende Ziele angestrebt:

Die Lernenden sollten

- über die Bedeutung von Gottes Mächtigkeit diskutieren können.
- einige Beispiele für Gottes Mächtigkeit aus dem eigenen Leben anführen können.
- die Mächtigkeit Gottes anhand eines Textes aus dem Koran erläutern können.
- den Ausdruck Gottes Wissen erklären können.
- einen Vers aus dem Koran hinsichtlich dieses Themas rezitieren können.
- erläutern, was unter Engelwesen (*ṭabīʿat al-malāʾika*) zu verstehen ist.
- die Eigenschaften der Engel beschreiben können.
- Namen einiger Engel erwähnen können.
- erklären, was unter Offenbarungsschriften (*al-kutub as-samāwiyya*) zu verstehen ist.
- erläutern, wem diese Offenbarungsschriften herabgesandt wurden.
- die Namen der Offenbarungsschriften nennen können.
- erläutern, was unter Gesandten (*ar-rusul*) zu verstehen ist.
- Namen einiger Gesandten erwähnen können.
- die Aufgabe der Gesandten beschreiben können.
- wissen, was der jüngste Tag bedeutet.
- Beispiele für die Vorherbestimmung Gottes anführen können.
- an Gottes Mächtigkeit glauben.
- eine Bestrebung nach Wissen in sich entwickeln, um sich auf dieser Weise Gott zu nähern.
- an die Engel glauben, die dem erhabenen Gott gegenüber gehorsam sind.
- an alle Gesandten Gottes glauben.

- an die Offenbarungsschriften, welche auf die Zufriedenheit der Menschen im Diesseits und im Jenseits zielen, glauben.
- davon überzeugt sein, dass der jüngste Tag kommen muss.
- bewusst solche Handlungen, die dem Glauben an die Vorherbestimmung Gottes widersprechen, ablehnen.
- ein Bild zeichnen können, das einige Hinweise auf die Mächtigkeit Gottes beinhaltet.
- eine Namensliste einiger im Koran erwähnten Engel erstellen können.
- eine Namensliste einiger Gesandten erstellen können.
- eine Liste der Offenbarungsschriften erstellen können.
- die in der Lehereinheit vorkommenden religiösen Texte auswendig lernen.¹⁰⁰⁴

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|---|--|
| 1- Von den göttlichen Eigenschaften: - Die Macht (<i>al-qudra</i>): Erklärung, dass sich die Macht Gottes in seiner Schöpfung zeigt - Das Wissen (<i>al-ilm</i>) 2- Die Eigenschaften der Engel und Namen einiger von ihnen 3- Die Namen einiger Gesandten und ihre Aufgaben 4- Der jüngste Tag und seine Bedeutung 5- Einige Beispiele, welche die Vorherbestimmung erläutern. ¹⁰⁰⁵ | - Der erhabene Gott sagt: „ <i>Und wir haben doch Himmel und Erde, und (alles) was dazwischen ist, in sechs Tagen geschaffen, ohne dass uns Ermüdung überkommen hätte.</i> “ (50:38); Er sagt ebenfalls: „ <i>Und er ist es, der lebendig macht und sterben lässt. Und durch ihn geschieht die Abfolge von Tag und Nacht. Habt ihr denn keinen Verstand?</i> “ (23:80) - Der erhabene Gott sagt: „ <i>Hast du (denn) nicht gesehen, dass Gott (alles) weiß, was im Himmel und auf Erden ist? Es gibt kein vertrautes Gespräch von dreien, ohne dass er als vierter, und keines von fünfen, ohne dass er als sechster mit dabei wäre (w. ohne daß er ihr vierter bzw. ihr sechster wäre), auch nicht weniger als der genannten Zahl (w. als diesem), oder von mehr, ohne dass er bei ihnen wäre, wo immer sie sind. Hierauf, am Tag der Auferstehung, wird er ihnen Kunde geben über das, was sie (in ihrem Erdenleben) getan haben. Gott weiß über alles Bescheid.</i> “ (58:7). - Der erhabene Gott sagt: „ <i>Er (allein) besitzt die Schlüssel (für den Zugang) zum Verborgenen. Keiner</i> |

¹⁰⁰⁴ Anhang, S. 251 f.

¹⁰⁰⁵ Anhang, S. 253.

| | |
|--|---|
| | <p>kennt sie außer ihm. Und er weiß, was auf dem Festland und auf dem Meer ist. Und kein Blatt fällt (zu Boden), ohne dass er darüber Bescheid weiß. (Es gibt) auch kein Korn, das in der finstern Erde ruht, und nichts Feuchtes und nichts Trockenes, das nicht in einer deutlichen Schrift (verzeichnet) wäre.“ (6:59).</p> <p>- Der erhabene Gott sagt: „[...] die sich gegen Gott in dem, was er ihnen befohlen hat, nicht auflehnen, vielmehr tun, was ihnen befohlen wird.“ (66: 6).</p> <p>- Der erhabene Gott sagt: „Sagt: ‚Wir glauben an Gott und (an das), was (als Offenbarung) zu uns , und was zu Abraham, Ismael, Isaak, Jakob und den Stämmen (Israels) herabgesandt worden ist, und was Mose und Jesus und die Propheten von ihrem Herrn erhalten haben, ohne dass wir bei einem von ihnen (den anderen gegenüber) einen Unterschied machen. Ihm sind wir ergeben (Muslim).“ (2:136).</p> |
|--|---|

2. Lehreinheit: (Der Islam ist sowohl ein Gottesdienst als auch eine Handlung/ *al-islām ‘ibāda wa-‘amal*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Zum Ende dieser Lehreinheit sollten folgende Ziele erreicht werden:

Die Lernenden sollten

- erläutern können, was unter „*istinğā*“ (Säuberung der Ausscheidungsorgane) zu verstehen ist.
- den Verlauf der rituellen Gebetswaschung beschreiben können.
- einige Handlungen, welche die Gebetswaschung ungültig machen, bestimmen können.
- in der Lage sein, den Verlauf des rituellen Gebets zu beschreiben.
- einige Handlungen, die das rituelle Gebet ungültig machen, benennen können.
- erklären, was unter *zakāh* zu verstehen ist.
- die islamische Rechtsbestimmung zur *zakāh*-Auferlegung (*farḍiyyat az-zakāh*) darlegen können.
- den Einfluss der *zakāh*-Auferlegung auf die Gesellschaft selber ableiten können.

- erläutern, was unter Fasten (*aṣ-ṣiyām*) zu verstehen ist.
- einige Vorzüge des Fastens beschreiben können.
- wissen, was unter großer Pilgerfahrt (*al-ḥaǧǧ*) zu verstehen ist.
- die Monate der großen Pilgerfahrt bestimmen können.
- rituelle Reinheit stets anstreben.
- sich die Relevanz von ritueller Reinheit im Islam einprägen.
- dazu motiviert sein, die fünf Pflichtgebete in der Moschee zu verrichten.
- den Wunsch entwickeln an Bedürftige und Arme zu spenden.
- das Fasten im Monat Ramadan begehren.
- sich vom erhabenen Gott stets beobachtet fühlen.
- über unreine Orte Bescheid wissen.
- auf die Verrichtung der Pflichtgebete, wie es vorgeschrieben ist, achten.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Korantexte sowie die prophetischen Überlieferungen auswendig lernen.
- die in dieser Lehreinheit vorgesehenen Aktivitäten gemeinsam koordinieren und ausüben.¹⁰⁰⁶

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|---|--|
| <p>1- Der Muslim verrichtet das rituelle Gebet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Säuberung der Ausscheidungsorgane - Beschreibung der rituellen Gebetswaschung und ihres praktischen Verlaufs - Einige Handlungen, welche eine rituelle Gebetswaschung ungültig machen - Beschreibung des rituellen Gebets und seines praktischen Verlaufs - Einige Handlungen, welche ein rituelles Gebet ungültig machen <p>2- Der Muslim entrichtet die <i>zakāh</i>:</p> | <p>- Der erhabene Gott sagt: „<i>reinige deine Kleider.</i>“ (74:4); Er sagt: „<i>Ihr Gläubigen! Wenn ihr euch zum Gebet (ṣalāt) aufstellt, dann wascht euch (vorher) das Gesicht und die Hände bis zu den Ellenbogen und streicht über euren Kopf und (wascht euch) die Füße bis zu den Knöcheln!</i>“ (5:6); Er sagt: „<i>Und verrichtet das Gebet (ṣalāt), gebt die Almosensteuer (zakāt) [...]</i>“ (2:43).</p> <p>- Der erhabene Gott sagt: „<i>Denjenigen, die ihr Vermögen um Gottes willen spenden und dann nicht hinterher auf ihr Verdienst pochen (mann) oder (denen, für die sie gespendet haben?) Ungemacht zufügen (adā), steht bei ihrem Herrn ihr Lohn zu, und sie brauchen (wegen des Gerichts) keine Angst zu haben, und sie</i></p> |

¹⁰⁰⁶ Anhang, S. 254.

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Bedeutung von <i>zakāh</i> - Die Rechtsnormen der <i>zakāh</i> - Einfluss der Ausgabe von <i>zakāh</i> auf die Gesellschaft <p>3- Der Muslim fastet im Monat Ramadan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bedeutung vom Fasten - Einige Vorzüge des Fastens <p>4- Der Muslim verrichtet die große Pilgerfahrt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die große Pilgerfahrt ist die fünfte Säule des Islam - Die Monate, in denen die große Pilgerfahrt verrichtet werden darf.¹⁰⁰⁷ | <p><i>werden (nach der Abrechnung am jüngsten Tag) nicht traurig sein.“ (2:262).</i></p> <p>- Der erhabene Gott sagt: <i>„Ihr Gläubigen! Euch ist vorgeschrieben, zu fasten, so wie es auch denjenigen, die vor euch lebten, vorgeschrieben worden ist. Vielleicht werdet ihr gottesfürchtig sein.“ (2:183).</i></p> <p>- Der erhabene Gott sagt: <i>„[...] Und die Menschen sind Gott gegenüber verpflichtet, die Wallfahrt nach dem Haus zu machen – soweit sie dazu eine Möglichkeit finden. Wer jedoch ungläubig ist (ist es zu seinem eigenen Schaden). Gott ist auf niemand in der Welt angewiesen.“ (3:97).</i></p> |
|---|--|

3. Lehreinheit: (Der erlaubte Verdienst/ *al-kasb al-ḥalāl*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Nach der Unterrichtung dieser Lehreinheit sollten die Lernenden zu Folgendem befähigt werden:

Sie sollten

- erläutern können, was unter erlaubtem Verdienst (*al-kasb al-ḥalāl*) im Islam zu verstehen ist.
- eine prophetische Überlieferung, in welcher der erlaubte Verdienst erörtert wird, erwähnen können.
- die Quellen des erlaubten Verdienstes bestimmen können.
- einen Koranvers, in dem auf die Quellen des erlaubten Verdienstes hingewiesen wird, rezitieren können.
- wissen, welche Belohnung von Gott für diejenige, die ihren Lebensunterhalt gemäß den islamischen Vorschriften verdienen, vorgesehen ist.
- Beispiele des unerlaubten Verdienstes nennen können.
- auf ihr Verhalten gegenüber anderen Menschen achten.
- im Alltag die Rechte der Anderen achten.

¹⁰⁰⁷ Anhang, S. 255.

- darum bemüht sein, die Wege des unerlaubten Verdienstes abzulehnen.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Korantexte sowie die prophetischen Überlieferungen auswendig lernen.
- Beispiele des erlaubten Verdienstes im Islam nennen können.
- gemeinsam mit ihren Schulkameraden an den schulischen Aktivitäten teilnehmen.¹⁰⁰⁸

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|---|--|
| 1- Erlaubte Verdienstquellen: ¹⁰⁰⁹ | <p>- Der erhabene Gott sagt: „<i>Und sag: Tut (was ihr wollt)! Gott wird es dann sehen (er) und sein Gesandter und die Gläubigen. [...]“</i> (9:105).</p> <p>- Der Gesandte Gottes (ﷺ) sagte: „<i>Der erhabene Gott liebt es zu sehen, dass sein Diener sich um das erlaubte Verdienst bemüht. Der Prophet (ﷺ) wurde dann gefragt, was das beste Verdienst sei? Er sagte: Jede Arbeit, die man mit eigenen Händen vollzieht, sowie jede Art eines erlaubten Handelsgeschäftes.</i>“¹⁰¹⁰</p> |

4. Lehreinheit: (O mein Herr, mehre mein Wissen/ *wa-qul rabbī didnī ‘ilma*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit wird von den Schülern Folgendes erwartet:

Sie sollten

- aus eigener Überlegung erklären können, was unter dem koranischen Vers „Lies im Namen deines Herrn, der erschaffen hat“ zu verstehen ist.
- anhand einer prophetischen Überlieferung erläutern, inwiefern der Islam zur Wissensaneignung auffordert?
- verinnerlicht haben, dass der Wert des Wissens an Handlungen gemessen wird.
- beschreiben können, welcher Stellenwert den Wissenschaftler im Islam eingeräumt wird.
- das Streben nach Wissen verspürt haben.
- einen respektvollen Umgang mit den Wissenschaftlern pflegen.
- die rechtschaffenen Wissenschaftler als Vorbild für sich nehmen.
- die in der Lehreinheit vorkommenden Korantexte gut zitieren können.

¹⁰⁰⁸ Anhang, S. 256.

¹⁰⁰⁹ Anhang, S. 256.

¹⁰¹⁰ Überliefert bei Aḥmad.

- eine Liste mit denjenigen prophetischen Überlieferungen zusammenstellen, welche einen großen Wert auf das Streben nach Wissen legen.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Aufgaben gemeinsam lösen können.
- eine Rede über den Respekt gegenüber den Wissenschaftlern in der Schulsendung halten.¹⁰¹¹

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|---|--|
| 1- „Lies im Namen deines Herrn, der erschaffen hat“ | - Der erhabene Gott sagt: „ <i>Trag vor im Namen deines Herrn, der erschaffen hat.</i> “ (96:1); Er sagt ebenfalls: „[...] <i>Sag: Sind (etwa) die Wissenden den Nichtwissenden gleich (zusetzen)? (Doch) nur diejenigen, die Verstand haben, lassen sich mahnen.</i> “ (39:9); Auch: „[...] <i>Und sag: Herr! Lass mich an Wissen zunehmen!</i> “ (20:114). |
| 2- Das Streben nach Wissen ist eine Pflicht | - Der Gesandte Gottes (ﷺ) sagte: „ <i>Das Streben nach Wissen ist eine Pflicht jedes Muslims und jeder Muslime.</i> “ ¹⁰¹³ |
| 3- Der Wert des Wissens liegt daran, dass man dementsprechend handelt | |
| 4- Der respektvolle Umgang mit den Wissenschaftlern | |
| 5- Die Wissenschaftler sollten als Vorbild genommen werden. ¹⁰¹² | |

5. Lehreinheit: (Die Sendung des Propheten (ﷺ)/*biʿṭat an-nabī* (ﷺ))

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- erläutern können, was unter Offenbarung (*al-wahī*) zu verstehen ist.
- wissen, wann die Offenbarung des Propheten (ﷺ) stattfand.
- wissen, an welchem Ort die Offenbarung stattfand.
- erzählen können, welche Koranverse zuerst offenbart wurden.
- erfahren, wer von den zeitgenössischen Männern und Frauen sich als Erstes zum Islam bekannt hat.
- die wichtigen Aufrufphasen zum Islam kennen.
- die Reaktion von Quraišiten auf die Ausbreitung des Islam näher erläutern können.
- erklären können, welche Rolle ʿAlī b. Abī Ṭālib und Ḥadīġa im Leben des Propheten (ﷺ) spielten.
- die Reisegründe des Propheten (ﷺ) nach at-Ṭāʾif kennen.

¹⁰¹¹ Anhang, S. 257.

¹⁰¹² Anhang, S. 257.

¹⁰¹³ Anhang, S. 257.

- wissen, was unter Himmelfahrt (*al-ʿisrāʾ wa-l-miʿrāğ*) zu verstehen ist.
- die Gründe für die Himmelfahrt nennen können.
- den Einsatz des Propheten (ṣ), um den Islam zu verbreiten, kennen und hochschätzen.
- sich an die vom Propheten (ṣ) bekannten Charaktereigenschaften halten.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Koranverse fließend zitieren können.
- zusammenfassen, was sie über die Thematik dieser Lehreinheit in der Schulbibliothek gelesen haben.
- gemeinsam eine Zeitschrift über die Auf Aufrufsphasen (*marāḥil ad-daʿwa*) herausgeben.
- Es soll bei ihnen der Wunsch erweckt werden, den Propheten (ṣ) als Vorbild in ihrem Leben zu nehmen.¹⁰¹⁴

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|--|---|
| 1- Die Offenbarung. 2- Der heimliche Aufruf zum Islam (<i>ad-daʿwa li-l-islām sirran</i>). 3- Die ersten Gläubigen Männer, Frauen und Kinder 4- Die Feindlichkeit der Stämme gegenüber dem Propheten (ṣ) 5- Die Verfolgung des Propheten(ṣ) und seiner Gefährten durch die Ungläubigen 6- Das Trauerjahr 7- Die Reise des Propheten (ṣ) nach at-Ṭāʾif 8- Die Himmel- und Nachtfahrt (<i>riḥlat al-ʿisrāʾ wa-l-miʿrāğ</i>) ¹⁰¹⁵ | - Der erhabene Gott sagt: „ <i>Trag vor im Namen deines Herrn, der erschaffen hat, den Menschen aus einem Embryo erschaffen hat! Trag vor! Dein Herr ist edelmütig wie niemand auf der Welt, (er) der den Gebrauch des Schreibrohrs gelehrt hat, den Menschen gelehrt hat, was er (zuvor) nicht wusste.</i> “ (96:1-5). - Er sagt ebenfalls: „ <i>Der du dich (mit dem Obergewand) zugedeckt hast (yā aiyuhā l-muddattir)!: Stell dich auf und warne (deine Landsleute vor der Strafe Gottes)! : Und preise deinen Herrn, reinige deine Kleider und meide die Besudelung (durch den Götzendienst?)!: Und sei nicht Wohltätig in Erwartung von Gegengaben, so dass du (statt dich zu verausgaben) dir (letzten Endes) mehr (Vermögen) verschaffst (?)!: Und sei geduldig in Erwartung (der Entscheidung) deines Herrn!</i> “ (74: 1-7). |

6. Lehreinheit: (Bedeutende islamische Persönlichkeiten/ *ṣaḥṣiyyāt islāmiyya*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

¹⁰¹⁴ Anhang, S. 258.

¹⁰¹⁵ Anhang, S. 259.

- den Stammbaum von Abū Bakr aṣ-Ṣiddīq kennen.
- der Erziehung Abū Bakrs kundig sein.
- beschreiben, wie Abū Bakr zum Islam konvertierte.
- einige Charaktereigenschaften Abū Bakrs bestimmen.
- einen Koranvers, in dem Gott Abū Bakr lobt, angeben.
- einige Leistungen von Abū Bakr für den Islam benennen.
- den Einfluss der Charaktereigenschaften Abū Bakrs auf die islamische Gesellschaft ableiten können.
- von der Erziehung ʿAbdulḥalīm Maḥmūd erzählen können.
- sein Streben nach Wissen beschreiben.
- einige seiner Werke benennen.
- einige seiner Bemühungen um die Entwicklung von al-Azhar darlegen.
- das Wissen anstreben.
- die Rolle der rechtschaffenen Menschen für die Zufriedenheit der Gesellschaft hochschätzen.
- eine Liste mit den tugendhaften Charaktereigenschaften Abū Bakrs erstellen.
- einen Artikel für die Schulsendung schreiben, in dem sie von den Bemühungen ʿAbdulḥalīm Maḥmūd um die Etablierung der religiösen Bildung sprechen.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Korantexte sowie die prophetischen Überlieferungen fließend zitieren können.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Aufgaben gemeinsam lösen.
- Der Wunsch, die Prophetengefährten als Vorbild in ihrem Leben zu nehmen, soll erweckt werden.
- Die Liebe zu Abū Bakr soll bei ihnen angeregt werden.¹⁰¹⁶

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|--|---|
| 1- Abū Bakr aṣ-Ṣiddīq: - Seine Erziehung - Sein Beitritt zum Islam - Seine Leistungen | - Der erhabene Gott sagt: „[...] Wenn nun einer (von dem, was ihr besitzt, anderen etwas ab) gibt und gottesfürchtig ist und an das (Aller) beste glaubt, werden wir es ihm leicht machen, des Heils teilhaftig zu werden (fa-sa-nuyassiruhū lil-yusrā).“ (92:5-7). |
| 2- ʿAbdulḥalīm Maḥmūd: - Seine Erziehung - Seine Bemühung um Wissen | - Der erhabene Gott sagt: „Unter den Gläubigen gibt es Männer, die wahr gemacht haben, wozu sie sich Gott |

¹⁰¹⁶ Anhang, S. 259 f.

| | |
|--|--|
| <p>- Sein Engagement in al-Azhar.¹⁰¹⁷</p> | <p><i>gegenüber verpflichtet hatten. Die einen von ihnen haben schon das Zeitliche gesegnet, die anderen haben noch zuzuwarten. Und sie haben nichts verfälscht.“ (33:23).</i></p> <p><i>- Er sagt ebenfalls: „Aus euch soll eine Gemeinschaft (von Leuten) werden, die zum Guten aufrufen, gebieten, was recht ist, und verbieten, was verwerflich ist. Denen wird es wohl ergehen.“ (3:104).</i></p> |
|--|--|

3- Die Lehreinheiten für die dritte Schulklasse:

1. Lehreinheit: (Der Glaube und seine Säulen/ *al-imān wa-arkānuhu*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- erläutern, was unter „dem Hören Gottes“ zu verstehen ist.
- einen Koranvers, der vom Hören Gottes handelt, angeben.
- erläutern, was sie unter „dem Sehen Gottes“ zu verstehen ist.
- einen Koranvers, der vom Sehen Gottes handelt, angeben.
- erläutern, was unter „dem Reden Gottes“ zu verstehen ist.
- einen Koranvers, der vom Reden Gottes handelt, angeben.
- zwischen den Eigenschaften des Schöpfers und den Geschöpfen unterscheiden können.
- die Aufteilungen der Engel beschreiben können.
- die Aufgaben der Engel entsprechend dieser Aufteilung bestimmen.
- darlegen können, inwiefern die Menschen der Gesetzgebung Gottes bedürfen?
- erläutern, wie sich ein Prophet von einem Gesandten unterscheidet.
- erläutern, welche Voraussetzungen es für den Glauben an den jüngsten Tag gibt.
- einige Beispiele, welche die Vorherbestimmung erläutern, nennen.
- daran glauben, dass der erhabene Gott alle seine Geschöpfe hört und sieht.
- an alle Offenbarungsschriften glauben.
- alle Handlungen, die dem Glauben an die Vorherbestimmung widersprechen, ablehnen.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Koranverse fließend zitieren.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Aufgaben gemeinsam lösen.

¹⁰¹⁷ Anhang, S. 260.

- eine Liste mit den Namen der Offenbarungsschriften sowie der Gesandten, zu denen sie herabgesandt worden sind, erstellen.¹⁰¹⁸

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|---|--|
| 1- Von den göttlichen Eigenschaften: - Das Hören - Das Sehen - Das Reden 2- Die Aufteilung der Engel und ihre Aufgaben 3- Die Notwendigkeit des Glaubens an alle Offenbarungsschriften 4- Der Unterschied zwischen einem Propheten und Gesandten - Die Voraussetzungen für den Glauben an den jüngsten Tag 5-Einige Beispiele, welche die Vorherbestimmung erläutern. | - Der erhabene Gott sagt: „[...] <i>Es gibt nichts, was ihm gleichkommen würde. Er ist der, der (alles) hört und sieht.</i> “ (42:11). - Er sagt: „[...] <i>Ich bin mit euch und höre und sehe (alles mit an).</i> “ (20:46). - Er sagt: „[...] – <i>und mit Mose hat Gott wirklich gesprochen-</i> “, (4:164). - Er sagt: „ <i>Und du siehst die Engel auf allen Seiten den Thron umgeben, indem sie ihrem Herrn lobsingend. [...]</i> “ (39:75); Er sagt: „[...] <i>, während hoch oben acht (von ihnen) an jenem Tag den Thron deines Herrn tragen.</i> “ (69:17). - Er sagt: „ <i>Und er ist vom Herrn der Menschen in aller Welt (al-‘ālamīn) (als Offenbarung) herabgesandt. Der zuverlässige Geist (ar-rūḥ al-amīn) hat ihn herabgebracht, dir ins Herz, damit du ein Warner seiest.</i> “ (26:192-194). - Er sagt: „ <i>Die Menschen waren (ursprünglich) eine einzige Gemeinschaft (umma). Dann (nachdem sie uneins geworden waren) ließ Gott die Propheten als Verkünder froher Botschaft und als Warner auftreten. Und er sandte mit ihnen (jeweils) die Schrift mit der Wahrheit herab, um (dadurch) zwischen den Menschen über das, worüber sie uneins waren, zu entscheiden. [...]</i> “ (2:213). |

2. Lehreinheit: (Der Islam ist sowohl ein Gottesdienst als auch eine Handlung/ *al-islām ‘ibāda wa-‘amal*)

¹⁰¹⁸ Anhang, S. 261.

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- die für die Säuberung der Ausscheidungsorgane geeigneten Gegenstände bestimmen können.
- die Voraussetzungen der rituellen Gebetswaschung benennen können.
- die Pflichthandlungen für die rituelle Gebetswaschung bestimmen können.
- die Gebetszeiten bestimmen können.
- die Säulen des rituellen Gebets benennen können.
- erläutern, was unter *zakāh* zu verstehen ist.
- erwähnen können, wann die *zakāh* zu Pflicht gemacht wurde.
- die Voraussetzungen der *zakāh* erläutern können.
- erläutern, was unter Fasten (*aṣ-ṣiyām*) zu verstehen ist.
- selbstständig einige Vorzüge des Fastens ableiten können.
- einige Handlungen, die das Fasten ungültig machen, bestimmen können.
- erläutern, was unter großer Pilgerfahrt (*al-ḥaǧǧ*) zu verstehen ist.
- die Säulen der großen Pilgerfahrt benennen können.
- beschreiben können, wie der Besuch des prophetischen Grabs durchgeführt wird.
- lernen, stets auf die Reinigung ihres Körpers zu achten.
- empfinden, dass Gott sie beobachtet während sie die gottesdienstlichen Handlungen verrichten.
- die Handlungen der rituellen Gebetswaschung vorschriftsgemäß durchführen können.
- das rituelle Gebet vorschriftsgemäß verrichten können.
- im Ramadan fasten.
- gemeinsam ein Wandplakat für die große Pilgerfahrt anfertigen.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Korantexte fließend zitieren können.
- Der Wunsch zur Verrichtung der gottesdienstlichen Handlungen soll bei ihnen gesteigert werden, damit sie dadurch die Zufriedenheit Gottes ihnen gegenüber erlangen.¹⁰¹⁹

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|----------------------|----------------------------------|
|----------------------|----------------------------------|

¹⁰¹⁹ Anhang, S. 262 f.

| | |
|--|--|
| <p>1- Der Muslim verrichtet das rituelle Gebet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die geeigneten Gegenstände für die Säuberung der Ausscheidungsorgane - Die Voraussetzungen der rituellen Gebetswaschung - Die Pflichthandlungen für die rituelle Gebetswaschung - Die Gebetszeiten - Die Voraussetzungen des rituellen Gebets - Die Säulen des rituellen Gebets. (nicht ausführlich) <p>2- Der Muslim entrichtet die <i>zakāh</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bedeutung von <i>zakāh</i> - Wann wurde die <i>zakāh</i> zur Pflicht gemacht? - Die Voraussetzungen der <i>zakāh</i> <p>3- Der Muslim fastet im Monat Ramadan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Bedeutung des Fastens soll tiefer behandelt werden - Die Vollendung der Vorzüge des Fastens - Einige Handlungen, welche das Fasten ungültig machen <p>4- Der Muslim verrichtet die große Pilgerfahrt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Bedeutung der großen Pilgerfahrt - Die Säulen der großen Pilgerfahrt (nicht ausführlich) | <p>- Der erhabene Gott sagt: „[...] Und wir lassen vom Himmel reines Wasser herabkommen.“ (25:48).</p> <p>- Er sagt: „Ihr Gläubigen! Wenn ihr euch zum Gebet (<i>ṣalāt</i>) aufstellt, dann wascht euch (vorher) das Gesicht und die Hände bis zu den Ellbogen und streicht euch über den Kppf und (wascht euch) die Füße bis zu den Knöcheln.“ (5:6).</p> <p>- Er sagt: „[...] Das Gebet ist für die Gläubigen eine (auf bestimmte Zeiten?) festgelegte Vorschrift (<i>kitāban mauqūtan</i>).“ (4:103).</p> <p>- Er sagt: „Nimm aus ihrem Vermögen eine Almosengabe (<i>ṣadaqa</i>), um sie damit rein zu machen und zu läutern (<i>tuṭahhirahum wa-tuzakkīhim bihā</i>), [...]“. (9:103).</p> <p>- Der Gesandte Gottes (ṣ) sagte: „Wer immer im Monat Ramadan aus reinem Glauben und in der Hoffnung auf Gottes Lohn fastet, dem werden alle seine vergangenen Sünden vergeben.“¹⁰²¹</p> <p>- Der Gesandte Gottes (ṣ) sagte: „Fastet ihr, dann werdet ihr gesunder.“¹⁰²²</p> <p>- Der erhabene Gott sagt: „Und ruf unter den Menschen zur Wallfahrt auf, damit sie (entweder) zu Fuß zu dir kommen, oder auf allerlei hageren (Kamelen reitend), die aus jedem tief eingeschnittenen Paßweg daherkommen!“ (22:27).</p> <p>- Er sagt: „[...] Und die Menschen sind Gott gegenüber verpflichtet, die Wallfahrt nach dem Haus zu machen – soweit sie dazu eine Möglichkeit finden.“ (3:97).</p> |
|--|--|

¹⁰²¹ Überliefert bei Buḥārī.

¹⁰²² Überliefert bei at-Tirmidī, Bd. 2/83, Kapitel „at-tarḡīb wa-t-tarhīb“.

| | |
|--|--|
| - Der Besuch des prophetischen Grabs (§). ¹⁰²⁰ | |
|--|--|

3. Lehreinheit: (Von den islamischen Verhaltensweisen/ *min al-mu‘āmalāt al-islāmiyya*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- erläutern, was unter „Verkauf“ (*baiy*) zu verstehen ist.
- die Rechtsnormen des Verkaufs im islamischen Recht nennen.
- einen Vers aus dem Koran erwähnen, in dem der Verkauf erlaubt wird.
- eine prophetische Überlieferung nennen, in der der Verkauf erlaubt wird.
- den Sinn von Kauf und Verkauf laut islamischem Recht erläutern.
- die Voraussetzungen, die Käufer und Verkäufer erfüllen müssen, benennen.
- auf den rechtschaffenen Umgang mit Anderen achten.
- auf ihre eigene Religion stolz sein.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Korantexte sowie die prophetischen Überlieferungen auswendig lernen.
- gemeinsam ein Wandplakat für die Wege des erlaubten Verdienstes anfertigen.
- einen Artikel für die Schulsendung schreiben, in dem es um den Sinn des Kaufes und des Verkaufes geht.
- eine Liste mit verwerflichen Verhaltensweisen einiger Händler beim Kauf und Verkauf erstellen.
- Es soll bei ihnen der Wunsch erweckt werden, sich von den illegalen Wegen des Verdienstes fernzuhalten.¹⁰²³

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|---------------|---------------------------|
|---------------|---------------------------|

¹⁰²⁰ Anhang, S. 264.

¹⁰²³ Anhang, S. 265.

| | |
|--|--|
| <p>1- Der Kauf und Verkauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Bedeutung des Verkaufs - Ihre Rechtsnormen - Der Sinn ihrer Auferlegung - Die Voraussetzungen, die Käufer und Verkäufer erfüllen müssen.¹⁰²⁴ | <ul style="list-style-type: none"> - Der erhabene Gott sagt: „[...] Aber Gott hat (nun einmal) das Kaufgeschäft erlaubt und die Zinsleihe verboten. [...]“ (2:275). - Der Gesandte Gottes (ﷺ) wurde gefragt: „Welche Art vom Verdienst ist am besten? Er sagte: Jede Arbeit, die man mit eigenen Händen vollzieht sowie jede Art eines erlaubten Handelsgeschäftes.“¹⁰²⁵ - Der Gesandte Gottes (ﷺ) sagte: „Der Käufer und der Verkäufer haben immer solange die freie Entscheidung, bis sie sich voneinander trennen. Wenn sie miteinander wahrhaftig und ehrlich waren, so ist das zwischen ihnen abgewickelte Geschäft segensreich geworden und wenn sie etwas verschwiegen oder gelogen hatten, so ist jeglicher Segen von ihrem Geschäft abgeschnitten.“¹⁰²⁶ - Der Gesandte Gottes (ﷺ) sagte: „Der Betrüger gehört nicht zu uns.“¹⁰²⁷ |
|--|--|

4. Lehreinheit: (Von den islamischen Ethiken/ *min al-ʿūdāb al-islāmiyya*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- auf ihrer Weise vier der ethischen Verhaltensregeln auf Reisen darlegen.
- dazu befähigt werden, unmoralische Verhaltensweisen einiger Menschen unterwegs kritisieren zu können.
- anhand einer prophetischen Überlieferung erläutern können, wie man sich unterwegs verhalten soll.
- einen Koranvers angeben können, in dem die Begrüßung der Anderen erörtert wird.
- erläutern, wie die Einhaltung der ethischen Verhaltensregeln auf dem Weg die Gesellschaft positiv beeinflusst.
- erläutern können, welche Eigenschaft ein rechtschaffener Freund besitzen soll.

¹⁰²⁴ Anhang, S. 265.

¹⁰²⁵ Überliefert bei Aḥmad.

¹⁰²⁶ Überliefert bei Buḥārī

¹⁰²⁷ Überliefert bei Muslim Bd. 1/99.

- zwischen einem rechtschaffenen und unmoralischen Freund nach dem islamischen Verständnis unterscheiden können.
- einige unmoralische Verhaltensweisen im Hinblick auf die Freundschaft nennen können.
- erläutern, was unter der Handlung „das Bitten um Erlaubnis zum Eintreten/isti’dān“ zu verstehen ist.
- die ethischen Verhaltensregeln beim Eintreten (in den Räumen) bestimmen können.
- beschreiben können, auf welcher Weise man nach der Erlaubnis fragt.
- erläutern, was unter Versammlungen (*al-mağālis*) zu verstehen ist.
- erläutern, welche Verhaltensregeln in den Versammlungen gelten.
- erläutern, welche Verhaltensregeln beim Sprechen gelten.
- erläutern, welche Anstandsregeln beim Essen und Trinken gelten.
- beschreiben, wie sich ein Muslim gegenüber anderen Menschen verhalten soll.
- sich von den unmoralischen Verhaltensweisen in der Freundschaft fernhalten.
- die islamischen ethischen Verhaltensregeln unterwegs einhalten.
- auf die Sauberkeit des Weges achten.
- die Herausforderungen zu Streitigkeiten vermeiden.
- auf den respektvollen und liebevollen Umgang mit Anderen achten.
- ein Wandplakat, das einige religiöse Texte für die Freundeswahl beinhaltet, anfertigen und in der eigenen Schulklasse aufhängen.
- einen Artikel für die Schulsendung schreiben, in dem es um die Anstandsregeln beim Essen und Trinken geht.
- daran gewöhnt werden, um Erlaubnis zu bitten beim Eintritt in die Schulklasse, in die Familie oder an anderen Orten.
- lernen, auf die islamische Begrüßung zu antworten.
- gemeinsam an einem Projekt für die Sauberkeit der Umgebung der Schule teilnehmen.
- die in der Lehrschrift enthaltenen Korantexte fließend zitieren können.
- Den Wunsch bei den Schülern erwecken, das Spielen an ungeeigneten Orten unterwegs zu vermeiden.
- Der Wunsch zur Wahl eines rechtschaffenen Freundes soll bei ihnen erweckt werden¹⁰²⁸

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|---------------|---------------------------|
|---------------|---------------------------|

¹⁰²⁸ Anhang, S. 266 f.

| | |
|--|---|
| 1- Die Anstandsregeln beim Essen und Trinken | - Der erhabene Gott sagt: „[...] und esst und trinkt! Und seid (dabei) nicht verschwenderisch! Gott liebt diejenigen nicht, die nicht maßhalten.“ (7:31). |
| 2- Die ethischen Verhaltensregeln beim Sprechen | - „Einmal saß ‘Umar b. Abī Qais mit dem Propheten (ﷺ) beim Essen als er jung war. Er (‘Umar) begann an verschiedenen Stellen des Tellers zu essen. Der Gesandte Gottes (ﷺ) sagte zu ihm: O mein Junge du sollst im Namen Gottes, mit der rechten Hand und nur von dem essen, was vor dir steht. Als ‘Umar das später erzählte, sagte er: “das ist mein Essverhalten bis heute.“ ¹⁰³⁰ |
| 3- Die ethischen Verhaltensregeln in den Versammlungen | - Der erhabene Gott sagt: „Und wenn euch ein Gruß entboten wird, dann grüßt (eurerseits) mit einem schöneren (zurück) oder erwidert ihn (in derselben Weise, in der er euch entboten worden ist)! [...]“ (4:86). |
| 4- Die ethischen Verhaltensregeln unterwegs | - Der Gesandte Gottes (ﷺ) sagte: „[...] Und wer an Gott und den Jüngsten Tag glaubt, der soll Gutes sprechen oder schweigen.“ ¹⁰³¹ |
| 5- Die Kriterien für die Freundeswahl | - Er sagte ebenfalls: „Für die Beseitigung von üblen Dingen unterwegs erwirbt man eine gute Tat.“ ¹⁰³² |
| 6- Die ethischen Verhaltensregeln eines Muslims gegenüber den anderen Menschen | - Er sagte ebenfalls: „Man folgt der Religion des Freundes, deshalb seid achtsam bei der Wahl von Freunden.“ ¹⁰³³ |
| 7- Die Erlaubnis zum Eintreten (in die Räume). ¹⁰²⁹ | - Er sagte: „Ein Muslim ist derjenige, vor dessen Zunge und Hand die Muslime sicher sind, [...]“ ¹⁰³⁴ |
| | - Der erhabene Gott sagt: „Ihr Gläubigen! Betretet keine fremden Häuser, ohne zu fragen, ob ihr gelegen kommt (?), und (ohne) über die in Insassen den Gruß auszusprechen! Das (dālikum) ist besser für euch (als ungefragt einzutreten). [...]“ (24:27). |

¹⁰²⁹ Anhang, S. 267.

¹⁰³⁰ Überliefert bei at-Tirmidī, Bd. 4/667.

¹⁰³¹ Überliefert bei Buḥārī Bd. 10/445, Kapitel „al-‘adab“.

¹⁰³² Überliefert bei Buḥārī Bd. 10/114, Kapitel „al-mazālim“.

¹⁰³³ Überliefert bei at-Tirmidī, Bd. 4/589, Kapitel „az-zuhd“.

¹⁰³⁴ Überliefert bei Muslim Bd. 1/65, Kapitel „al-Imān“.

5. Lehreinheit: (Die gesegnete Auswanderung/ *al-hiğra al-mubāraka*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Die Lernenden sollten am Ende dieser Lehreinheit

- das Treffen des Propheten (ﷺ) mit den Medinensern beschreiben.
- die Position der Medinenser gegenüber dem Aufruf des Propheten (ﷺ) zum Islam (*da‘wat an-nabī li-l-islām*) erläutern.
- die Forderungen der Medinenser an den Propheten (ﷺ) benennen.
- die Gründe für die Auswanderung der Muslime nach Medina benennen.
- die Position der Quraišiten bezüglich der Auswanderung der Muslime nach Medina schildern.
- erläutern, wie ‘Alī b. Abī Ṭālib während seiner Reise mit dem Propheten (ﷺ) bereit war, sich zu opfern.
- eine Situation erwähnen, in der der Prophet (ﷺ) treu handelte.
- die Höhle beschreiben, in der sich der Prophet (ﷺ) und sein Gefährte auf dem Weg nach Medina aufhielten.
- beschreiben, wie die Medinenser den Propheten (ﷺ) in Medina empfingen.
- erläutern, welche Rolle Asmā’ b. Abī Bakr bei der Auswanderung spielte.
- die Anstrengung des Propheten (ﷺ) und seiner Gefährten bei der Ausbreitung des Islam kennen und hochschätzen.
- von der prophetischen Biographie für ihr Leben profitieren.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Korantexte fließend zitieren können.
- eine Landkarte mit der Reiseroute der prophetischen Auswanderung zeichnen.
- einen Text über die schlechte Behandlung der Ungläubigen gegenüber dem Propheten (ﷺ) und seinen Gefährten verfassen.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Aufgaben gemeinsam lösen.
- Der Wunsch, den Propheten (ﷺ) in ihrem Leben als Vorbild zu nehmen, soll erweckt werden.¹⁰³⁵

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|---|--|
| 1- Der Beitritt der Medinenser zum Islam 2- Die Auswanderung der Muslime nach Medina | - Der erhabene Gott sagt: „Und (damals) als die Ungläubigen gegen dich Ränke schmiedeten, um dich festzunehmen (?Li-yuṭbitūka) oder zu töten oder (aus |

¹⁰³⁵ Anhang, S. 268.

| | |
|---|---|
| 3- Die größte Verschwörung | <i>Mekka) zu vertreiben! Sie schmieden Ränke. Aber (auch)</i> |
| 4- Der Mut ‘Alī b. Ṭālib | <i>Gott schmiedet Ränke. Er kann es am besten.“ (8:30).</i> |
| 5- Der Prophet (ṣ) befiehlt, die anvertrauten Dinge ihren Besitzern zurückzugeben | - Er sagt ebenfalls: „Wenn ihr ihm keinen Beistand leistet (<i>tanṣurūhu</i>) (kann er doch auf die Hilfe Gottes rechnen). Gott hat ihm ja schon (damals) Beistand geleistet, als die Ungläubigen ihn zu zweit (aus Mekka) vertrieben. (Damals) als die beiden in der Höhle waren, und als er zu seinem Gefährten sagte: „Sei nicht traurig! Gott ist mit uns“ [...]. (9:40). |
| 6- Der Prophet (ṣ) steht unter dem Schutz Gottes | |
| 7- Die Auswanderung des Propheten(ṣ) nach Medina | |
| 8- Der Empfang des Propheten (ṣ) durch die Leute von Medina. ¹⁰³⁶ | - Er sagt: „Diejenigen, die vor ihnen in der Behausung (des Islam?) und im Glauben heimlich geworden sind (<i>wa-lladīna tabawwa’ū d-dāra wa-l-Imāna min qablihim</i>), lieben diejenigen, sie (aus Mekka) zu ihnen ausgewandert sind, und hegen in sich kein Verlangen nach dem, was ihnen (als besondere Zuwanderung) gegeben worden ist. Sie bevorzugten (sie sogar) vor sich selber, auch wenn sie Mangel leiden. Denen, die vor der ihnen (als Menschen vor Natur) innewohnenden Habsucht bewahrt bleiben (<i>man yūqa ṣuḥḥa nafsīhi</i>), wird es wohl ergehen. [...].“ (59:9). |

6. Lehreinheit: (Bedeutende islamische Persönlichkeiten/ *ṣaḥṣiyyāt islāmiyya*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- erläutern, wie ‘Alī b. Abī Ṭālib erzogen wurde.
- erwähnen, wie er zum Islam konvertierte.
- sein Verhalten am Tag der prophetischen Auswanderung beschreiben.
- seine heldenhaften Positionen im Krieg gegenüber den Feinden.
- seinen Stellenwert bei dem Propheten (ṣ) beschreiben.
- erläutern, wie der Scheich ‘Abdullāh aṣ-Ṣarqāwī erzogen wurde.
- seine Position gegenüber der französischen Kolonie beschreiben.
- einige seiner heldenhaften Positionen erwähnen.

¹⁰³⁶ Anhang, S. 269.

- seinen wissenschaftlichen Stellenwert unter den zeitgenössischen Wissenschaftlern beschreiben.
- zum heldenhaften Verhalten sowie zur Opferbereitschaft in manchen Situationen aufgefordert werden.
- auf die bedeutenden Persönlichkeiten, die eine große Rolle im Leben der Muslime spielten, stolz werden.
- eine Zusammenfassung über alle Persönlichkeiten, die in der Lehreinheit enthalten sind, schreiben.
- eine Rede in der Schulsendung über die Aufopferungsbereitschaft im Islam halten.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Aktivitäten gemeinsam koordinieren und ausüben.¹⁰³⁷

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|---|--|
| 3- ‘Alī b. Abī Ṭālib: - Seine Erziehung - Sein Beitritt zum Islam - Sein Verhalten am Tag der Auswanderung - Sein Einsatz um Gottes Willen 2- ‘Abdullāh aš-Šarqāwī: - Seine Erziehung - Sein wissenschaftlicher Stellenwert - Seine heldenhaften Taten. ¹⁰³⁸ | - Der erhabene Gott sagt: „ <i>und gaben (hin und wieder) einem Armen, einer Waise oder einem Gefangenen etwas – mochte es ihnen noch so lieb (und für den eigenen Verbrauch erwünscht) sein – zu essen: (mit den Worten): Nur Gott zuliebe (li-wağhi –llāhi) geben wir euch zu essen. Wir wollen von euch weder Lohn noch Dank haben. Wir fürchten, dass unser Herr einen finsternen, unheimlichen Tag (über die Menschen) kommen lassen wird. Da bewahrte Gott sie vor dem Unheil jenes Tags und bot ihnen Glückseligkeit (naḍira) und Freude dar. Und er vergalt ihnen dafür, dass sie geduldig waren mit einem Garten und (Kleidern aus) Seide.</i> “ (76:8-12). - Der Gesandete Gottes (ṣ) sagte: „ <i>Der starke Gläubige ist bei Gott besser und mehr geliebt als der schwache Gläubige.</i> “ ¹⁰³⁹ |

4- Die Lehreinheiten für die vierte Schulklasse:

1. Lehreinheit: (Der Glaube und seine Säulen/ *al-imān wa-arkānuhu*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

¹⁰³⁷ Anhang, S. 269 f.

¹⁰³⁸ Anhang, S. 270.

¹⁰³⁹ Überliefert bei Muslim Bd. 4/2664.

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- erläutern, was unter „Leben“ als Eigenschaft Gottes zu verstehen ist.
- erläutern, was unter „Urewigkeit Gottes“ zu verstehen ist.
- erläutern, was unter „Endlosigkeit Gottes“ zu verstehen ist.
- zwischen Urewigkeit und Endlosigkeit Gottes unterscheiden können.
- erläutern, was unter Offenbarung (*al-waḥī*) zu verstehen ist.
- erläutern, was unter „Koran“ zu verstehen ist.
- beschreiben können, was der Koran beinhaltet.
- die Vorzüge des Korans kennen.
- die Gesandten, die Entschlossenheit zeigten, benennen können.
- erläutern, was unter „Waage (*al-mīzān*)“ am jüngsten Tag zu verstehen ist.
- erläutern, was unter „Weg (*aṣ-ṣirāṭ*)“ am jüngsten Tag zu verstehen ist.
- durch die genannten Beispiele die Bedeutung von der Vorherbestimmung Gottes selbstständig ableiten.
- an den erhabenen Gott und seine Eigenschaften, wie Leben, Urewigkeit und Endlosigkeit, glauben.
- an die Existenz der Waage und des Weges am jüngsten Tag glauben.
- daran glauben, dass der erhabene Gott uns die Gesandten sendete.
- mittels verschiedener Massenmedien die Themen, die im Zusammenhang zu dieser Lehreinheit stehen, sammeln und damit ein Wandplakat anfertigen.
- einen Text über den Koran verfassen.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Korantexte sowie die prophetischen Überlieferungen Texte auswendig lernen.
- Der Wunsch zur Rezitation des Korans soll bei ihnen erweckt werden.¹⁰⁴⁰

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|---|---|
| 1- Von den göttlichen Eigenschaften: <ul style="list-style-type: none"> - Das Leben - Die Urewigkeit - Die Endlosigkeit 2- Der Engel der Offenbarung (Ġibrīl (ṣ)) 3- Der Koran als Offenbarungsschrift | - Der erhabene Gott sagt: „ <i>Und vertrau auf den Lebendigen, der unsterblich ist, [...]:</i> “ (25:58); Er sagt ebenfalls: „ <i>Und die Gesichter sind (an jenem Tag in Unterwürfigkeit) vor dem Lebendigen und Beständigen gesenkt. Und enttäuscht wird (dann in seinen Hoffnungen), wer mit Frevel (ẓulm) belastet ist.</i> “ (20:111). |

¹⁰⁴⁰ Anhang, S. 271.

| | |
|---|--|
| <p>4- Die Gesandten, die Entschlossenheit zeigten (<i>ulu -l-ʿazm</i>)</p> <p>5- Die Waage (<i>al-mīzān</i>) und der Weg (<i>aṣ-ṣirāṭ</i>)</p> <p>6- Die Vorherbestimmung.¹⁰⁴¹</p> | <p>- Er sagt: „<i>Er ist der Erste und Letzte, (deutlich) erkennbar und (zugleich) verborgen. Er weiß über alles Bescheid.</i>“ (57:3); <i>Er sagt ebenfalls: „Alle, die auf der Erde sind, werden vergehen. Aber dein Herr, der erhabene und Ehrwürdige, bleibt bestehen.</i>“ (55:26 f.).</p> <p>- Er sagt: „<i>Und er ist vom Herrn der Menschen in aller Welt (al-ʿālamīn) (als Offenbarung) herabgesandt. Der zuverlässige Geist (ar-rūḥ al-amīn) hat ihn herabgebracht, dir ins Herz, damit du ein Warner seiest.</i>“ (26:192 -193).</p> <p>- Er sagt: „<i>Sei nun geduldig, wie diejenigen Gesandten, die Entschlossenheit zeigten (ulu -l-ʿazm), (schon früher) geduldig waren!</i>“ (46:35).</p> <p>- Der Gesandte Gottes (ṣ) sagte: „<i>Der Weg wird über das Höllenfeuer eingerichtet, ich und meine Gemeinde sind die ersten, die den Weg überqueren. [...]</i>“¹⁰⁴²</p> <p>- Der erhabene Gott sagt: „<i>Und für den Tag der Auferstehung stellen wir die gerechten Waagen (al-mawāzīn -l-qīṣṭa) auf. Und dann wird niemandem (im mindesten) Unrecht getan. Wenn es (auch nur) das Gewicht eines Senfkorns ist, bringen wir es bei. Wir rechnen (genau) genug ab.</i>“ (21:47).</p> <p>- Er sagt: „<i>Wir haben alles in einem (begrenzten) Maße (? bi-qadarin) geschaffen.</i>“ (54:49).</p> |
|---|--|

2. Lehreinheit: (Der Islam ist sowohl ein Gottesdienst als auch eine Handlung/ *al-islām ʿibāda wa-ʿamal*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- erläutern, was unter „ritueller Reinheit (*aṭ-ṭahāra*)“ zu verstehen ist.
- die Arten der rituellen Reinheit bestimmen.

¹⁰⁴¹ Anhang, S. 272.

¹⁰⁴² Überliefert bei Muslim Bd. 1/164, Kapitel „al-Imān“.

- beschreiben, wie man seinen Körper reinigt.
- erläutern, was unter „ritueller Reinheit (*aṭ-ṭahāra*)“ der Kleider zu verstehen ist.
- einen Koranvers, der von der rituellen Reinheit handelt, angeben.
- erläutern, was mit „ritueller Reinheit (*aṭ-ṭahāra*)“ des Ortes gemeint ist.
- erläutern, was mit „Unreinheit (*an-nağāsa*)“ gemeint ist.
- einige Beispiele für die Arten der Unreinheit nennen.
- erläutern, was mit „Notdurft (*qaḍā'u -l-ḥāğā*)“ gemeint ist.
- aus der Sunna einige ethische Verhaltensregeln für die Benutzung von Toiletten benennen.
- erläutern, was unter „ritueller Gebetswaschung (*al-wuḍū'*)“ zu verstehen ist.
- die Handlungen der rituellen Gebetswaschung kennen.
- die Säulen der rituellen Gebetswaschung aus dem Koran ableiten.
- die Reihenfolge der rituellen Gebetswaschung benennen.
- die Sunna-Handlungen der rituellen Gebetswaschung benennen.
- den Unterschied zwischen Pflicht- und Sunna-Handlungen selbstständig ableiten.
- erläutern, was unter „rituellem Gebet (*aṣ-ṣalāh*)“ zu verstehen ist.
- den Verlauf sowie die Sprüche innerhalb des rituellen Gebets beschreiben.
- die Pflichthandlungen im rituellen Gebet benennen.
- erläutern, wie die Unterlassung des rituellen Gebets anzusehen ist.
- erläutern, wie das beurteilt wird, wenn man sich nicht an die Reihenfolge des rituellen Gebets hält.
- die Sunna-Handlungen des rituellen Gebets erläutern.
- die Handlungen, die das rituelle Gebet ungültig machen, benennen und dafür Beispiele nennen.
- erläutern, was unter „*zakāh*“ zu verstehen ist.
- die Rechtsnorm der *zakāh* im islamischen Recht benennen.
- einen Koranvers, in dem die Rechtsnorm der *zakāh* erläutert wird, angeben.
- die Voraussetzungen für die *zakāh*-Auferlegung bestimmen.
- die Vermögensarten, die der *zakāh*-Verpflichtungen unterliegen, bestimmen.
- die *zakāh*-Empfänger benennen.
- den Sinn der *zakāh*-Auferlegung ableiten können.
- erläutern, was unter „Fasten (*aṣ-ṣiyām*)“ zu verstehen ist.
- die Säulen des Fastens benennen.
- die Rechtsnorm des Fastens im islamischen Recht benennen.
- einen Koranvers, in dem das Fasten als Pflicht vorgeschrieben ist, angeben.

- sieben Sunna-Handlungen für das Fasten bestimmen.
- Beispiele für das ungültige Fasten nennen.
- erläutern, was unter „großer Pilgerfahrt (*al-ḥaǧǧ*)“ zu verstehen ist.
- die Säulen der großen Pilgerfahrt erläutern.
- erwähnen, wann die große Pilgerfahrt zu verrichten ist.
- die Rechtsnorm der großen Pilgerfahrt benennen.
- die Rechtsnorm der großen Pilgerfahrt anhand einer prophetischen Überlieferung erläutern.
- die Pflichtbedingungen zur großen Pilgerfahrt.
- erläutern, was mit „Fähigkeit zur Verrichtung der großen Pilgerfahrt“ gemeint ist.
- drei Vorzüge der großen Pilgerfahrt ableiten.
- lernen, auf die Hygiene ihres Körpers und ihrer Kleider und auf die Sauberkeit des Orts zu achten.
- es hochschätzen, dass der Islam Muslime zur Sauberkeit auffordert.
- empfinden, dass Gott sie beobachtet während sie die gottesdienstlichen Handlungen verrichten.
- empfinden, dass der Islam die Reichen zur Hilfe für die Armen auffordert.
- die Verhaltensregeln bei der Verrichtung der Notdurft kennen.
- die Handlungen der rituellen Gebetswaschung vorschriftsgemäß durchführen können.
- die Handlungen des rituellen Gebets vorschriftsgemäß durchführen können.
- im Ramadan fasten.
- die in der Lehereinheit enthaltenen Koranverse fließend zitieren können.
- die in der Lehereinheit enthaltenen Aufgaben gemeinsam lösen.
- Der Wunsch zur Hilfe für die Bedürftige und Arme soll bei ihnen erweckt werden.
- Der Wunsch zum Spenden an Bedürftige und Arme aus ihrem Taschengeld soll erweckt werden.¹⁰⁴³

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|--|---|
| 1- Der Muslim soll immer rein sein: <ul style="list-style-type: none"> - Die rituelle Reinheit - Die Vorschriften für die Benutzung von Toiletten - Die rituelle Gebetswaschung | <ul style="list-style-type: none"> - Der erhabene Gott sagt: „[...] Gott liebt die Bußfertigen. Und er liebt die, die sich reinigen.“ (2:222); Er sagt ebenfalls: „<i>reinige deine Kleider.</i>“ (74:4). - Der Gesandte Gottes (ṣ) sagte: „<i>Wenn ihr euch am Ort zur Verrichtung der Notdurft befindet, so stellt euch weder mit dem Gesicht noch mit dem Rücken zur</i> |

¹⁰⁴³ Anhang, S. 273 f.

| | |
|--|--|
| <p>2- Der Muslim verrichtet das rituelle Gebet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Definition des rituellen Gebets - Sprüche und Handlungen beim rituellen Gebet - Pflichthandlungen beim rituellen Gebet - Sunna-Handlungen beim rituellen Gebet - Handlungen, welche ein rituelles Gebet ungültig machen <p>3- Der Muslim entrichtet die <i>zakāh</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Definition von <i>zakāh</i> - Die Rechtsnormen der <i>zakāh</i> - Wer ist zur <i>zakāh</i>-Abgabe verpflichtet? - Welche Vermögensarten unterliegen der <i>zakāh</i>-Verpflichtung? - Die <i>zakāh</i>-Empfänger <p>4- Der Muslim fastet im Monat Ramadan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Definition vom Fasten - Die Rechtsnormen des Fastens - Die Säulen des Fastens - Die Sunna-Handlungen und Vorschriften für das Fasten <p>5- Der Muslim verrichtet die Pilgerfahrt:</p> | <p><i>Gebetsrichtung (Qibla)</i>, [...]“¹⁰⁴⁵; Er sagte ebenfalls: „<i>Behütet euch vor drei verfluchten Dinge: Das Verrichten der Notdurft auf den Straßenseiten, an die Wasserquellen und im Schatten.</i>“¹⁰⁴⁶</p> <p>- Der erhabene Gott sagt: „<i>Ihr Gläubigen! Wenn ihr euch zum Gebet (ṣalāt) aufstellt, dann wascht euch (vorher) das Gesicht und die Hände bis zu den Ellbogen und streicht euch über den Kopf und (wascht euch) die Füße bis zu den Knöcheln!</i>“ (5:6).</p> <p>- Der Gesandte Gottes (ṣ) sagte: „<i>Wahrlich, die Taten werden entsprechend der Absicht bewertet, [...]</i>“¹⁰⁴⁷; Er sagte ebenfalls: „<i>Wäre es keine Härte von mir für meine Umma - oder für die Menschen - gewesen, hätte ich ihnen zur Pflicht gemacht, dass sie den Siwak vor jedem Gebet benutzen.</i>“¹⁰⁴⁸</p> <p>- Von den Bittgebeten des Gesandten Gottes (ṣ): „<i>Ich bezeuge, dass es keinen Gott gibt außer Gott, und dass Muḥammad sein Gesandte und Diener ist. O Gott, mach mich von Bußfertigen und von denjenigen, die sich reinigen.</i>“¹⁰⁴⁹</p> <p>- Der erhabene Gott sagt: „[...] <i>Das Gebet verbietet (zu tun), was abscheulich und verwerflich ist. [...].</i>“ (29:45).</p> <p>- Der Gesandte Gottes (ṣ) sagte: „<i>Verrichtet das rituelle Gebet, wie ihr mich beten sehen habt.</i>“¹⁰⁵⁰</p> <p>- Er sagte ebenfalls: „<i>Es zählt kein Gebet für denjenigen, der die Eröffnende Sure des Korans nicht rezitiert hat.</i>“¹⁰⁵¹; Er sagt ebenfalls: „<i>Es zählt kein Gebet, in dem</i></p> |
|--|--|

¹⁰⁴⁵ Überliefert bei Muslim Bd. 1/224, Kapitel „aṭ-ṭahārah“.

¹⁰⁴⁶ Überliefert bei al-Ḥākim, Bd. 1/167 Kapitel „aṭ-ṭahārah“.

¹⁰⁴⁷ Überliefert bei Buḥārī Bd. 1/9, Kapitel „biḍ’ al-waḥī“.

¹⁰⁴⁸ Überliefert bei Imam Mālik in al-muwattaʿ, Kapitel „aṭ-ṭahārah“.

¹⁰⁴⁹ Überliefert bei at-Tirmidī, Bd. 1/78, Kapitel „aṭ-ṭahārah“.

¹⁰⁵⁰ Überliefert bei Buḥārī Bd. 2/111, Kapitel „al-ʿādān“.

¹⁰⁵¹ Überliefert bei Buḥārī Bd. 2/237, Kapitel „al-ʿādān“.

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Die Definition und Säulen von der Pilgerfahrt - Die Rechtsnormen und Zeiten der großen Pilgerfahrt - Wer ist verpflichtet, die große Pilgerfahrt zu verrichten - Die Vorzüge der großen Pilgerfahrt.¹⁰⁴⁴ | <p><i>der Muslim sich nicht nach der Verbeugung und Niederwerfung erhebt.</i> “¹⁰⁵²</p> <p>- Der erhabene Gott sagt: „<i>die sich verpflichtet fühlen, einen bestimmten Anteil von ihrem Vermögen dem Bettler und Unbemittelten zu überlassen.</i>“ (70-24 f.); Er sagt ebenfalls: „<i>Nimm aus ihrem Vermögen eine Almosengabe (ṣadaqa), um sie damit rein zu machen und zu läutern.</i>“ (9:103).</p> <p>- Er sagt: „<i>(Fastenzeit ist) der Monat Ramadan, in dem der Koran (erstmal) als Rechtleitung für die Menschen herabgesandt worden ist, und (die einzelnen Koranverse) als klare Beweise (baiyināt) der Rechtleitung und der Rettung (? Al-furqān). Und wer von euch während des Monates anwesend ist, soll in ihm fasten. [...]</i>“ (2:185).</p> <p>- Er sagt: „<i>[...] Und die Menschen sind gegenüber Gott verpflichtet, die Wallfahrt nach dem Haus zu machen – soweit sie dazu eine Möglichkeit finden.</i>“ (3:97).</p> |
|--|--|

3. Lehreinheit: (Von den verbotenen Verhaltensweisen im Islam/ *min al-muʿāmalāt al-muḥarrama fī al-islām*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- erläutern, was unter „Betrug (*al-ġiṣ*)“ zu verstehen ist.
- die Rechtsnorm des Betrugs im Islam bei allen Handlungen benennen.
- das Verbot vom Betrug anhand einer prophetischen Überlieferung erläutern.
- Beispiele für die Arten des Betrugs nennen.
- die Geschichte, die zwischen ʿUmar b. al-Ḥaṭṭāb und der Milchverkäuferin stattfand, erzählen können.
- erläutern, welcher Nutzen aus dieser Geschichte gezogen werden kann.
- erläutern, was mit „Bestechung (*ar-riṣwa*)“ gemeint ist.
- Beispiele für die Arten der Bestechung in der Gesellschaft nennen.

¹⁰⁴⁴ Anhang, S. 275 f.

¹⁰⁵² Überliefert bei Imam al-Baihaqī in as-sunan al-kubrā, Bd. 2/117, Kapitel „aṣ-ṣalāh“.

- die Rechtsnorm der Bestechung im Islam benennen.
- anhand eines Koranverses das Verbot von Bestechung erläutern.
- lernen, alle nach dem islamischen Recht verbotene Handlungen zurückzuweisen.
- sich an die Werte der islamischen Religion halten.
- auf die islamische Religion, die die Rechte der Anderen schützt, stolz sein.
- sammeln, was sie über die Thematik der behandelten Lehreinheit an anderer Stelle gelesen haben.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Korantexte sowie die entsprechenden prophetischen Überlieferungen auswendig lernen.
- einen Text verfassen, in dem es um das Verbot der Bestechung geht.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Aktivitäten gemeinsam koordinieren und ausüben.¹⁰⁵³

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|--|---|
| <p>1- Der Betrug (<i>al-ġiṣ</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Definition von Betrug - Der Betrug gehört zu den verbotenen Verhaltensweisen - Die Position von ‘Umar b. al-Ḥaṭṭāb gegenüber der Milchverkäuferin <p>2- Die Bestechung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ihre Definition - Die in der Gesellschaft verbreiteten Formen der Bestechung - Die Stellung des Islam zur Bestechung.¹⁰⁵⁴ | <p>- „<i>Abu Huraira (r.) berichtete, dass der Gesandte Gottes (s) an einem (zum Verkauf aufgestellten) Haufen von aufgehäuften Nahrungsmitteln vorbeikam. Er steckte seine Hand in den Haufen und seine Finger fühlten etwas Feuchtes. Da sagte er: „Was ist das, o du Nahrungsmittelverkäufer?“ Dieser antwortete: „Es ist etwas Regen (bzw. Tau) draufgekommen. (wörtl. es ist etwas vom Himmel drauf gekommen), o Gesandter Gottes.“ Da sagte er: „Warum hast du dieses (Angenässte) nicht oben drauf getan, damit die Kunden es sehen? Wer betrügt, der ist nicht von mir.“</i>¹⁰⁵⁵</p> <p>- Der erhabene Gott sagt: „<i>Ihr Gläubigen! Bringt euch nicht untereinander in betrügerischer Weise um euer Vermögen! – Anders ist es, wenn es sich um ein Geschäft handelt, das ihr nach gegenseitigem Übereinkommen abschließt. [...].</i>“ (4:29).</p> |

4. Lehreinheit: (Vom Charakter eines Muslims/ *min ḥuluq al-muslim*)

¹⁰⁵³ Anhang, S. 276 f.

¹⁰⁵⁴ Anhang, S. 277.

¹⁰⁵⁵ Überliefert bei Muslim.

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- erläutern, wie der Islam die Arbeit hochschätzt.
- anhand eines Koranverses erläutern, wie der Islam zur Ausübung eines Berufs auffordert.
- einige Beschäftigungen des Propheten (ﷺ) bestimmen.
- anhand einer prophetischen Überlieferung darlegen, wie der Islam zur exakten Durchführung der Arbeit auffordert.
- erläutern, was mit „Wohltätigkeit gegenüber den Eltern (*birr al-wālidīn*)“ gemeint ist.
- einen Koranvers angeben, in dem es um die Wohltätigkeit gegenüber den Eltern geht.
- eine einzige Handlung bestimmen, in der man gegenüber den Eltern ungehorsam sein muss.
- erläutern, wie ein Muslim sich zu verhalten hat, wenn seine Eltern ihm den Ungehorsam gegenüber Gott befehlen würden.
- erläutern, welche Belohnung man für die Gehorsamkeit gegenüber den Eltern erhält.
- erläutern was unter „Erhalt von Beziehungen zu den Verwandten (*ṣilat ar-raḥim*)“ zu verstehen ist.
- Beispiele für diese Verwandten nennen.
- einen Koranvers, in dem man zum Erhalt von Beziehungen zu den Verwandten aufgefordert wird, anführen.
- erläutern, wie der Erhalt von Beziehungen zu den Verwandten das Leben der Familien positiv beeinflusst.
- erläutern, was unter „Wohltätigkeit gegenüber dem Nachbarn (*birr al-ḡār*)“ zu verstehen ist.
- einen Koranvers, der zur Wohltätigkeit gegenüber dem Nachbarn auffordert, angeben.
- die Arten der Nachbarn benennen.
- die Rechtsnorm für die Wohltätigkeit gegenüber dem nichtmuslimischen Nachbarn erläutern.
- Beispiele für die freundlichen Beziehungen unter den Nachbarn nennen.
- erläutern, was unter „Gastfreundlichkeit (*karam aḍ-ḍiyāfa*)“ zu verstehen ist.
- eine prophetische Überlieferung benennen, in der man zur Gastfreundschaft aufgefordert wird.
- darlegen, wie die Gastfreundschaft das Leben des Einzelnen positiv beeinflusst.
- erläutern, was unter „Besuch von Kranken (*ziyārat al-marīḍ*)“ zu verstehen ist.
- die Rechtsnorm des Besuches von Kranken benennen.
- anhand einer prophetischen Überlieferung erläutern, wie der Islam zum Besuch von Kranken auffordert.

- erläutern, welchen Nutzen die Kranken aus diesem Besuch ziehen.
- erläutern, wie der Besuch von Kranken die Beziehung unter den Menschen positiv beeinflusst.
- erläutern, was unter „Spenden (*at-taṣadduq*)“ zu verstehen ist.
- einen Koranvers, in dem der Islam die Muslime zum Spenden auffordert, angeben.
- erläutern, wie das Spenden die Gesellschaft positiv beeinflusst.
- Beispiele für die Prophetengefährten, die durch Spenden um Gotteswillen bekannt wurden, benennen.
- die Rechtsnorm für denjenigen erläutern, der mit dem Spenden lediglich Berühmtheit in der Gesellschaft erlangen will.
- erläutern, was unter „Einhaltung von Versprechen (*al-wafāʾ bi-l-waʿd*)“ zu verstehen ist.
- einen Koranvers angeben, in dem der Islam zur Einhaltung von Versprechen auffordert.
- einige Nachteile erwähnen, die entstehen könnten, wenn man Versprechen nicht einhält.
- erläutern, wie die Einhaltung von Versprechen das Leben des Einzelnen und der Gesellschaft positiv beeinflusst.
- unmoralische Verhaltensweisen ablehnen.
- empfinden, dass Gott sie bei allen Taten beobachtet.
- den Stellenwert der Eltern hochschätzen.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Korantexte sowie die prophetischen Überlieferungen fließend lesen können.
- gemeinsam eine religiöse Zeitschrift über die islamischen Werte herausgeben.
- einen Text über den Wert der Einhaltung von Versprechen verfassen.
- mittels verschiedener Massenmedien die Themen, die im Zusammenhang zu dieser Lehreinheit stehen, sammeln und damit ein Wandplakat anfertigen.
- Der Wunsch zur Einhaltung der höheren islamischen Werte soll bei ihnen erweckt werden.¹⁰⁵⁶

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|--|--|
| 1- Die Aufforderung zur exakten Ausführung der Arbeit 2- Die Wohltätigkeit gegenüber den Eltern | - Der erhabene Gott sagt: „ <i>Und sag: Tut (was ihr wollt)! Gott wird es dann sehen, und sein Gesandter und die Gläubigen. [...]</i> “ (9:105). |

¹⁰⁵⁶ Anhang, S. 278 f.

| | |
|--|---|
| 3- Der Erhalt von Beziehung zu den Verwandten | - Er sagt ebenfalls: „ <i>Und dienet Gott und gesellt ihm nichts (als Teilhaber an seiner Göttlichkeit) bei! Und zu den Eltern (sollt ihr) gut sein, und (ebenso) zu den Verwandten, den Waisen und den Armen, (weiter) zum verwandten und zum fremden Beisassen (wa-l-ğāri di –l-qurbā wa-l-ğāri –l-ğunubi), zum Gefährten (der euch) zur Seite (steht) (? aṣ-ṣāḥibi bi-l-ğanbi), zu dem, der unterwegs ist, und zu dem, was ihr (an Sklaven) besitzt. Wer eingebildet und prahlerisch ist, den liebt Gott nicht.</i> “ (4:36); Er sagt ebenfalls: „ <i>Und wir haben dem Menschen im Hinblick auf seine Eltern anbefohlen – seine Mutter hat ihn (doch vor seiner Geburt) überaus mühsam (unter dem Herzen) getragen, und bis zu seiner Entwöhnung waren es (weitere) zwei Jahre - ,Sei mir und deinen Eltern dankbar! Bei mir wird es (schließlich alles) enden. Wenn sie dich aber bedrängen, du sollest mir (in meiner Göttlichkeit) etwas beigesellen, wovon du kein Wissen hast, dann gehorche ihnen nicht! Und verkehre im Diesseits auf freundliche Weise mit ihnen, aber folge dem Wege derer, die sich mir (bußfertig) zuwenden! Hierauf werdet ihr (sterben und) zu mir zurückkehren. Und dann werde ich euch Kunde geben über das, was ihr (in eurem Erdenleben) getan habt.</i> “ (31:14 f.). |
| 4- Die Wohltätigkeit gegenüber den Nachbarn | |
| 5- Die Gastfreundschaft | |
| 6- Der Besuch von Kranken | |
| 7- Die Ausgabe des Vermögens um Gottes Willen | |
| 8- Die Einhaltung von Versprechen. ¹⁰⁵⁷ | - Der Gesandte Gottes sagte: „ <i>Wer an Gott und den Jüngsten Tag glaubt, der soll seinem Nachbarn kein Übel zufügen. Und wer an Gott und den Jüngsten Tag glaubt, der soll seinem Gast Gastfreundschaft erweisen. Und wer an Gott und den Jüngsten Tag glaubt, der soll Gutes sprechen oder schweigen.</i> “ ¹⁰⁵⁸ - Der erhabene Gott sagt: „ <i>Diejenigen, die ihr Vermögen um Gottes Willen spenden, sind einem Saatkorn zu vergleichen, das sieben Ähren (aus sich) wachsen läßt,</i> |

¹⁰⁵⁷ Anhang, S. 280.

¹⁰⁵⁸ Überliefert bei Buḥārī Bd. 10/445, Kapitel „al-ʿadab“.

| | |
|--|--|
| | <i>mit hundert Körnern in jeder Ähre. Gott vervielfacht (den himmlischen Lohn), wem er will. Und Gott umfasst (alles) und weiß Bescheid.“ (2:261).</i> |
|--|--|

5. Lehreinheit: (Die neue Gesellschaft/ *al-muğtamaʿ al-ğadīd*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- die damaligen Bewohner von Medina vor dem Islam sowie nach der prophetischen Auswanderung benennen können.
- erläutern können, auf welchen Grundlagen die neue islamische Gesellschaft damals basierte.
- erläutern, was der Prophet (ṣ) nach der Auswanderung in Medina zunächst unternahm.
- erläutern, welche Rolle die Moschee im Islam spielt.
- erläutern, welche Art von Beziehung die beiden Stämme (al-Aus und al-Ḥazrağ) vor dem Islam zueinander hatten.
- die Position des Propheten (ṣ) zur Feindschaft zwischen al-Aus und al-Ḥazrağ beschreiben.
- erläutern, welchen Einfluss die Verbrüderung zwischen Muhāğirīn und Anṣār hatte.
- eine Situation benennen, die auf die Selbstständigkeit der Muhāğirīn hinweist.
- die Beteiligung des Propheten (ṣ) an der Errichtung der Moschee hochschätzen.
- die Bemühungen des Propheten (ṣ) um die Ausbreitung des Islam hochschätzen.
- Streitigkeiten und Intoleranz gegenüber anderen Menschen vermeiden.
- Mitmenschen im Guten bevorzugen.
- ihren Schulkameraden in der Not beistehen.
- sich daran gewöhnen, anderen Menschen zu verzeihen.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Korantexte sowie die prophetischen Überlieferungen auswendig lernen.
- einen Artikel über die Grundlagen der neuen Gesellschaft in Medina schreiben.
- eine Rede für die Schulsendung schreiben, in dem es um die Bemühungen des Propheten (ṣ) für die Etablierung des Islam geht.
- ihre Kompetenzen in Bezug auf die Recherche nach den Quellen für die behandelte Lehreinheit entwickeln.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Aufgaben gemeinsam lösen.

- Das Interesse am Lernen der Lektionen zu den behandelten Lehreinheiten sollte bei ihnen gesteigert werden.¹⁰⁵⁹

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|---|---|
| 1-Die Gruppen der neuen Gesellschaft 2-Die Grundlagen der neuen Gesellschaft - Die Errichtung der Moschee - Die Versöhnung zwischen den Stämmen (al-Aus und al-Ḥazrağ) - Die Verbrüderung zwischen Muhāğirīn und Anşār 3- Die Selbständigkeit von Muhāğirīn in der neuen Gesellschaft. ¹⁰⁶⁰ | - Der erhabene Gott sagt: „ <i>Stell dich niemals (zum Gebet) in ihr auf! Eine Kultstätte, die vom ersten Tag an auf der Gottesfurcht gegründet war, verdient dies eher. In ihr sind Männer, die es lieben, sich zu reinigen. Und Gott liebt diejenigen, die sich reinigen.</i> “ (9:108); Er sagt ebenfalls: „ <i>Diejenigen, die vor ihnen die Behausung (des Islam?) und im Glauben heimlich geworden sind (wa-lladīna tabawwaū d-dāra wa-l-Imāna min qablihim), lieben diejenigen, sie (aus Mekka) zu ihnen ausgewandert sind, und hegen in sich kein Verlangen nach dem, was ihnen (als besondere Zuwanderung) gegeben worden ist. Sie bevorzugten (sie sogar) vor sich selber, auch wenn sie Mangel leiden. Denen, die vor der ihnen (als Menschen vor Natur) innewohnenden Habsucht bewahrt bleiben (man yūqa šuḥḥa nafsīhi), wird es wohl ergehen. [...].</i> “ (59:9); Er sagt: „ <i>Die Gläubigen sind doch Brüder. Sorgt also dafür, dass zwischen euren beiden Brüdern Friede (und Eintracht) herrscht, und fürchtet Gott! Vielleicht werdet ihr (dann) Erbarmen finden.</i> “ (49:10). |

6. Lehreinheit: (Bedeutende islamische Persönlichkeiten/ *ṣaḥṣiyyāt islāmiyya*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- erläutern, wie ‘Uṭmān b. ‘Affān erzogen wurde.
- beschreiben, wie er zum Islam konvertierte.
- einige seiner Charaktereigenschaften benennen.

¹⁰⁵⁹ Anhang, S. 280 f.

¹⁰⁶⁰ Anhang, S. 282.

- Beispiele für seine Bereitschaft zum Spenden um Gottes Willen nennen.
- einige seiner großartigen Leistungen für den Islam erwähnen.
- erläutern, wie Ġamāl ad-Dīn al-Afġānī erzogen wurde.
- seinen wissenschaftlichen Stellenwert unter den zeitgenössischen Wissenschaftlern beschreiben.
- einige Situationen benennen, in denen er seinen Einsatz um Gottes Willen gezeigt hatte.
- am Beispiel der Charaktereigenschaften des Kalifen ‘Uṭmān b. ‘Affān ein Vorbild für ihr eigenes Leben finden.
- die Rolle der rechtschaffenen Menschen für die Zufriedenheit der Gesellschaft hochschätzen.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Korantexte sowie die prophetischen Überlieferungen auswendig lernen.
- gemeinsam eine Zeitschrift über das Thema „Einsatz bzw. die Anstrengung um Gottes Willen“ herausgeben.
- sich daran gewöhnen, sich gegenseitig herauszufordern, gute Taten zu begehen.
- Der Wunsch zum Spenden an Arme und Bedürftige aus ihrem Taschengeld soll erweckt werden.
- eine Liste, die einige religiöse Texte für den Einsatz um Gottes Willen beinhaltet, erstellen.
- eine Rede in der Schulsendung über die großartigen Situationen von ‘Uṭmān b. ‘Affān halten.
- die Neigung zum Vollbringen guter Taten soll bei den Schülern entwickelt werden.
- Das Interesse am Lernen der Lektionen der behandelten Lehreinheit sollte bei ihnen gesteigert werden.
- Die Liebe zu den Prophetengefährten sowie zu den bedeutenden Persönlichkeiten im Islam soll bei ihnen erweckt werden.¹⁰⁶¹

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|--|--|
| 1- ‘Uṭmān b. ‘Affān: <ul style="list-style-type: none"> - Seine Erziehung - Sein Beitritt zum Islam - Seine Ausgaben um Gottes Willen - Einige seiner Leistungen | - Der erhabene Gott sagt: <i>„Denjenigen, die ihr Vermögen um Gottes willen spenden und dann nicht hinterher auf ihr Verdienst pochen (mann) oder (denen, für die sie gespendet haben?) Ungemacht zufügen (adā), steht bei ihrem Herrn ihr Lohn zu, und sie brauchen</i> |

¹⁰⁶¹ Anhang, S. 282 f.

| | |
|---|---|
| <p>2- Ġamāl ad-Dīn al-Afġānī:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seine Erziehung - Sein wissenschaftlicher Stellenwert - Sein Einsatz um Gottes Willen.¹⁰⁶² | <p><i>(wegen des Gerichts) keine Angst zu haben, und sie werden (nach der Abrechnung am jüngsten Tag) nicht traurig sein.</i>“ (2:262).</p> <p>- Der Gesandte Gottes (ṣ) sagte: „<i>Setzt euch gegen die Ungläubigen mit eurem Vermögen, euren Seelen und eurer Zunge ein.</i>“¹⁰⁶³</p> <p>- Er sagte: „<i>Wer von euch etwas Übles sieht, soll es mit eigener Hand ändern, und wenn er dies nicht vermag, so soll er es mit seiner Zunge verändern, und wenn er dies nicht kann, dann mit seinem Herzen, und dies ist die schwächste Form des Glaubens.</i>“¹⁰⁶⁴</p> |
|---|---|

5- Die Lehreinheiten für die fünfte Schulklasse:

1. Lehreinheit: (Der Glaube und seine Säulen/ *al-imān wa-arkānuhu*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- erläutern, was unter dem Begriff „Barmherzigkeit (*ar-raḥma*)“ zu verstehen ist.
- anhand eines Koranverses erläutern, wie der erhabene Gott barmherzig ist.
- anhand einer prophetischen Überlieferung erläutern, wie der erhabene Gott barmherzig ist.
- Beispiele für die Barmherzigkeit Gottes in der Welt nennen.
- erläutern, was unter dem Begriff „Vergebung (*al-ʿafwu*)“ zu verstehen ist.
- anhand eines Koranverses erläutern, wie der erhabene Gott vergebend ist.
- erläutern, wem gegenüber Gott Vergebung gewährt.
- erläutern, wie sich die Engel und Dämonen unterscheiden.
- den Unterschied zwischen dem Koran und der prophetischen Überlieferung begreifen.
- zwischen der *qudsī*- und *nabawī*-Überlieferung unterscheiden können.
- erläutern, was unter „Wunder (*muʿġiza*)“ zu verstehen ist.
- Beispiele für die Wunder einiger Gesandten nennen.
- erläutern, was unter „Paradies (*al-ġanna*)“ zu verstehen ist.
- einen Koranvers, der die Existenz des Paradieses feststellt, angeben.
- beschreiben, wie sie sich das Paradies vorstellen.

¹⁰⁶² Anhang, S. 283.

¹⁰⁶³ Überliefert bei Imam Aḥmad, Bd. 3/124.

¹⁰⁶⁴ Überliefert bei Muslim Bd. 1/69, Kapitel „al-Imān“.

- erläutern, wem Gott das Paradies bereitete.
- erläutern, was unter „Höllenfeuer (*ğahannam*)“ zu verstehen ist.
- einen Koranvers angeben, der auf die Existenz des Höllenfeuers feststellt.
- erläutern, wem Gott das Höllenfeuer breitete.
- erläutern, was unter „Vorherbestimmung Gottes (*al-qadar*)“ zu verstehen ist.
- erläutern, welche Rolle der Glaube an die Vorherbestimmung im Leben eines Muslims spielt.
- daran glauben, dass der erhabene Gott vergebend ist und die Reue eines Büßers annimmt.
- die Barmherzigkeit und Vergebung Gottes erstreben.
- an die Existenz der Engel und der Dämonen in ihrer eigenen Weltglauben.
- daran glauben, dass der erhabene Gott allein die Wunder durch seine Gesandten zeigte, damit die Menschen an sie glauben.
- sich das Paradies wünschen und gute Taten dafür begehen.
- sich von allen Taten fernhalten, die ins Höllenfeuer führen könnten.
- an die gute und böse Vorherbestimmung glauben.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Korantexte sowie die prophetischen Überlieferungen fließend zitieren.
- einige Bittgebete und Sprüche lernen, die sie vor Dämonen beschützen.
- sich daran gewöhnen, den erhabenen Gott um Vergebung zu bitten, wenn sie Sünden begehen.
- ein Wandplakat einiger Handlungen, die ins Paradies führen könnten, anfertigen.
- einen Artikel schreiben, der von der göttlichen Barmherzigkeit im Diesseits und im Jenseits handelt.¹⁰⁶⁵

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|--|---|
| 1- Von den göttlichen Eigenschaften: - Die Barmherzigkeit - Die Vergebung der anderen Menschen 2- Der Unterschied zwischen Engeln und Dämonen | - Der erhabene Gott sagt: „ <i>Sag: Wem gehört, was im Himmel und auf Erden ist? Sag: (Es gehört) Gott. Er hat sich (den Gläubigen gegenüber?) zur Barmherzigkeit verpflichtet. Er wird euch (aber?) sicher zu dem Tag der Auferstehung versammeln, an dem nicht zu zweifeln ist. Diejenigen, die (dann beim Gericht) ihrer selbst verlustig gegangen sind und (zu alledem) nicht glauben (?).</i> “ (6:12) |

¹⁰⁶⁵ Anhang, S. 284 f.

| | |
|--|--|
| 3- Der Unterschied zwischen dem Koran und der prophetischen Überlieferung (<i>qudsī</i> und <i>nabawī</i>) | - Der Gesandte Gottes sagte: „Gott ließ die Barmherzigkeit aus einhundert Teilen entstehen, behielt bei Sich davon neunundneunzig Teile und sandte nur einen Teil davon auf die Erde hinab. Aus diesem Teil üben die Geschöpfe Barmherzigkeit untereinander aus, so dass eine Pferdestute ihren Huf von ihrem Tierbaby hochhebt, damit sie es nicht verletzt!“ ¹⁰⁶⁷ |
| 4- Die Wunder der Gesandten und Beispiele dafür | - Der erhabene Gott sagt: „Er hat den Menschen aus Ton gleich (dem) der Töpferware geschaffen, und die Geister (<i>ḡān</i>) aus einem Gemisch (?) von Feuer. [...]“ (55:14 f.). |
| 5- Das Paradies und das Höllenfeuer | - Er Sagt: „Pharao sagte: ‚Wenn mit einem Zeichen gekommen bist, dann bring es her, wenn (anderes) du die Wahrheit sagst!‘ Nun warf Mose seinen Stock, da war er auf einmal eine leibhaftige Schlange (<i>tu‘bān</i>). Und er zog seine Hand heraus, da sah sie auf einmal weiß aus.“ (7:106-108). |
| 6- Der erhabene Gott tut, was er will. ¹⁰⁶⁶ | - Er Sagt: „[...] als du mit meiner Erlaubnis aus Lehm etwas schufst, was so aussah wie Vögel, und in sie hineinbliesest, so dass sie mit meiner Erlaubnis (schließlich wirkliche) Vögel waren, und (als du) mit meiner Erlaubnis Blinde und Aussätzige heiltest, und als du mit meiner Erlaubnis Tote (aus dem Grab wieder) herauskommen liebest, [...]“ (5:110). |
| | - Er sagt: „Die Stunde (des Gerichts) ist (schon) nahegerückt, und der Mond hat sich gespalten.“ (54:1). |

2. Lehreinheit: (Der Islam ist sowohl ein Gottesdienst als auch eine Handlung/ *al-islām ‘ibāda wa-‘amal*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- erläutern, was unter „ritueller Reinheit (*aṭ-ṭahāra*)“ zu verstehen ist.

¹⁰⁶⁶ Anhang, S. 285.

¹⁰⁶⁷ Überliefert bei Buḥārī Bd. 11/301, Kapitel „ar-riqāq“.

- die Arten der rituellen Reinheit darlegen.
- erläutern, was unter „Reinheit des Herzes (*tahārat al-qalb*)“ zu verstehen ist.
- die für die rituelle Reinheit geeigneten Gegenstände benennen.
- erläutern, was unter „reinem Wasser (*al-māʾ aṭ-ṭāhir*)“ zu verstehen ist.
- einige Beispiele für das reine Wasser nennen.
- erläutern, was unter „reinem Staub (*aṣ-ṣaʿīd aṭ-ṭāhir*)“ zu verstehen ist.
- erläutern, unter welchen Voraussetzungen die rituelle Gebetswaschung durch den reinen Staub erlaubt ist.
- einen Koranvers angeben, in dem die rituelle Gebetswaschung mit Staub erlaubt ist.
- zwischen dem reinen und unreinen Wasser unterscheiden können.
- erläutern, was unter „ritueller Gebetswaschung (*al-wiḍūʾ*)“ zu verstehen ist.
- erläutern, welchen Nutzen man aus der rituellen Gebetswaschung ziehen könnte.
- erläutern, was unter „Handlungen, die die rituelle Gebetswaschung ungültig machen (*mubīṭilāt al-wiḍūʾ*)“, zu verstehen ist.
- die Handlungen benennen, die die rituelle Waschung ungültig machen.
- einige Beispiele für die ungültige Gebetswaschung nennen.
- aus der Sunna die Handlungen ableiten, die die rituelle Gebetswaschung ungültig machen.
- erläutern, wie das rituelle Gemeinschaftsgebet nach dem islamischen Recht anzusehen ist.
- erläutern, ab welcher Anzahl von Personen das rituelle Gebet als Gemeinschaftsgebet betrachtet werden kann.
- beschreiben, wie das Gemeinschaftsgebet verrichtet werden kann.
- anhand einer prophetischen Überlieferung die Vorzüge des Gemeinschaftsgebets erläutern.
- die ethischen Verhaltensregeln beim Gemeinschaftsgebet erläutern.
- erläutern, was unter „Freitagsgebet (*ṣalāt al-ġumʿa*)“ zu verstehen ist.
- einen Koranvers angeben, in dem das Freitagsgebet zur Pflicht gemacht wurde.
- beschreiben, wie das Freitagsgebet verrichtet wird.
- die ethischen Verhaltensregeln beim Freitagsgebet erläutern.
- die Voraussetzungen für das Freitagsgebet angeben.
- Beispiele für einige fehlerhafte Handlungen beim Freitagsgebet nennen.
- den Nutzen, den der Muslim durch das Freitagsgebet hat, benennen.
- erläutern, was unter „Festgebet (*ṣalāt al-ʿīd*)“ zu verstehen ist.
- die Rechtsnorm des Festgebets aus dem islamischen Recht darlegen.
- die Zeit des Festgebets benennen.
- beschreiben, wie das Festgebet verrichtet wird.

- zwischen dem Fest- und Freitagsgebet unterscheiden.
- erläutern, was die Predigt zum Festgebet beinhalten soll.
- erläutern, was unter „*zakāh*“ zu verstehen ist.
- die Rechtsnorm der *zakāh* im islamischen Recht benennen.
- die Vermögensarten, die der *zakāh*-Verpflichtung unterliegen, bestimmen.
- die Tierarten, die unter „*zakāh*-Auferlegung (*farḍiyyat az-zakāh*)“ festgelegt sind, benennen.
- den Sinn der *zakāh*-Auferlegung auf Kamele, Kühe und Schafe erklären.
- anhand einer prophetischen Überlieferung erläutern, dass die *zakāh*-Auferlegung auf Pferde nur zustande kommt, wenn man damit Handelsgeschäft beabsichtigt.
- die Voraussetzungen für die *zakāh*-Auferlegung auf Tiere erläutern.
- erläutern, was unter „*zakāh* von Ernten (*zakāht az-zurūʿ*)“ zu verstehen ist.
- den Mindestbesitz (*niṣāb*) für die *zakāh* von Ernten bestimmen können.
- bestimmen können, wie viel *zakāh* man von Ernten abgeben soll.
- erläutern, wie die *zakāh* von Ernten errechnet wird.
- einen Koranvers, in dem das Fasten als Pflicht gemacht wird, angeben.
- erläutern, warum der Monat Ramadan im Vergleich zu anderen Monaten bevorzugt wird.
- die Vorzüge der „Nacht der Bestimmung (*laylat al-qadr*)“ benennen.
- anhand eines Koranverses die Vorzüge der Nacht der Bestimmung erläutern.
- die Zeit der Nacht der Bestimmung nennen.
- die erwünschten Handlungen in den letzten zehn Tagen des Ramadans anhand der prophetischen Vorbildlichkeit darlegen.
- die Handlungen, die das Fasten ungültig machen, darlegen.
- einige Gegenstände, die das Fasten nicht ungültig machen, benennen.
- die Nutzen des Fastens für den Muslim benennen.
- erläutern, was unter „großer Pilgerfahrt (*al-ḥaǧǧ*)“ zu verstehen ist.
- erläutern, was unter „Weihezustand (*al-iḥrām*)“ zu verstehen ist.
- die für den Weihezustand der Pilger aus Ägypten festgelegten Orte benennen.
- die ethischen Verhaltensregeln im Weihezustand darlegen.
- erläutern, was unter „Umrunden (*aṭ-ṭawāf*)“ zu verstehen ist.
- die Arten des Umrundens darlegen.
- zwischen dem Umrunden als Pflicht und als Erwünscht unterscheiden können.
- darlegen, was unter „Lauf (*as-saʿī*)“ zu verstehen ist.
- die ethischen Verhaltensregeln beim Lauf benennen.
- erläutern, was unter „Stehen auf dem Berg ʿArafāt (*al-wuqūf bi-ʿarafa*)“ zu verstehen ist.

- die Zeit des Stehens auf ‘Arafāt nennen.
- die Handlungen, die die Pilger auf ‘Arafāt und in Muzdalifa zu verrichten haben, benennen.
- erläutern, was mit „Steinigung (*ar-raġm*)“ gemeint ist.
- die ethischen Verhaltensregeln eines Muslims beim Besuch des prophetischen Grabs benennen.
- daran glauben, dass der Islam die Reinheit des Muslims vorschreibt, um ihn vor Krankheiten zu behüten.
- auf die Verrichtung des Freitagsgebets achten.
- es hochschätzen, dass im Islam auf das Festgebet in den größeren Moscheen und Höfen geachtet wird, um den Gemeinsinn unter den Muslimen zu fordern.
- es hochschätzen, dass der Islam auffordert, den Bedürftigen Freude zu bereiten.
- es empfinden, wie die *zakāh* die Beziehung unter den Muslimen stärkt.
- daran glauben, dass das Fasten gut für die Gesundheit ist.
- es hochschätzen, dass der Islam die Stärkung der Beziehungen unter den Muslimen betont.
- den praktischen Verlauf der rituellen Gebetswaschung befolgen.
- darauf achten, die Pflichtgebete gemeinsam zu verrichten.
- das Freitagsgebet vorschriftsgemäß verrichten können.
- das Festgebet vorschriftsgemäß verrichten können.
- den Betrag der *zakāh* von Ernten in den angegebenen Übungen rechnen können.
- im Ramadan fasten.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Koranverse sowie die prophetischen Überlieferungen fließend zitieren können.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Aktivitäten gemeinsam koordinieren und ausüben.
- Es sollte bei ihnen der Wunsch zum Gemeinschaftsgebet in der Moschee erweckt werden.
- Der Wunsch zum Spenden an Arme und Bedürftige aus ihrem Taschengeld soll erweckt werden.¹⁰⁶⁸

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|--|---|
| 1- Der Muslim soll immer rein sein: - Die geeigneten Gegenstände für die rituelle Reinigung | - Der erhabene Gott sagt: „[...] <i>Und wir lassen vom Himmel reines Wasser herabkommen</i> , (25:48); Er sagt ebenfalls: „[...] <i>Gott liebt die Bußfertigen. Und er liebt die, die sich reinigen.</i> “ (2:222). |

¹⁰⁶⁸ Anhang, S. 286-289.

| | |
|--|---|
| <p>- Die rituelle Gebetswaschung, ihre Vorzüge und die Handlungen, welche sie ungültig machen</p> <p>2- Der Muslim hält sich an das regelmäßige rituelle Gebet</p> <p>- Das Gemeinschaftsgebet</p> <p>- Das Freitagsgebet</p> <p>- Das Festgebet</p> <p>3- Der Muslim entrichtet die <i>zakāh</i>:</p> <p>- Die <i>zakāh</i> von Tieren</p> <p>- Die <i>zakāh</i> von Ernten</p> <p>4- Der Muslim fastet im Monat Ramadan:</p> <p>- Die Definition vom Fasten</p> <p>- Das erworbene Gut durch das Fasten</p> <p>- Die Voraussetzungen des Fastens</p> <p>- Handlungen, welche das Fasten ungültig machen</p> <p>- Die Gegenstände, welche das Fasten nicht ungültig machen</p> <p>- Die Vorzüge des Fastens</p> <p>5- Die große Pilgerfahrt (<i>al-ḥaǧǧ</i>):</p> <p>- Die Definition der großen Pilgerfahrt</p> <p>- Die Säulen der großen Pilgerfahrt</p> <p>- Der Besuch der prophetischen Moschee</p> <p>- Der Besuch der heiligen Orte.¹⁰⁶⁹</p> | <p>- Der Gesandte Gottes sagte: „[...] man soll die Gebetswaschung vor dem Schlafengehen vornehmen.“¹⁰⁷⁰</p> <p>- Er sagte: „Das Gebet in der Gemeinschaft ist siebenundzwanzigmal besser, als wenn man allein betet.“¹⁰⁷¹</p> <p>- Der erhabene Gott sagt: „Ihr Gläubigen! Wen am Freitag zum Gebet (<i>ṣalāt</i>) gerufen wird, dann wendet euch mit Eifer dem Gedanken Gottes zu und lasst das Kaufgeschäft (<i>baiʿ</i>) (so lange ruhen)! Das (<i>dālikum</i>) ist besser für euch, wenn (anders) ihr (richtig zu urteilen) wisst.“ (62:9).</p> <p>- Als der Gesandte Gottes Medina betrat, hatten sie zwei Tage, an denen sie zu spielen pflegten. Er fragte: 'Was sind das für Tage?', jemand antwortete ihm: 'Wir pflegten in der vorislamischen Zeit an diesen zu spielen.', da entgegnete der Gesandte: "Gott hat euch diese durch zwei Tage ersetzt, die noch besser sind, nämlich den Opfertag und den Tag des Fastenbrechens.“¹⁰⁷²</p> <p>- Er sagte ebenfalls: „Für einen Muslim gibt es keine <i>zakāh</i> auf seinen Diener oder sein Pferd.“¹⁰⁷³</p> <p>- Der erhabene Gott sagt: „[...] und gebt am Tag der Ernte (dem Armen), was (davon zu geben eure) Pflicht ist! [...]“ (6:141).</p> <p>- Er sagt: „(Fastenzeit ist) der Monat Ramadan, in dem der Koran (erstmal) als Rechtleitung für die Menschen herabgesandt worden ist, und (die einzelnen Koranverse) als klare Beweise (<i>baiyināt</i>) der Rechtleitung und der Rettung (? <i>Al-furqān</i>). Und wer von euch während des Monates anwesend ist, soll in ihm fasten. [...]“ (2:185);</p> |
|--|---|

¹⁰⁶⁹ Anhang, S. 289 f.

¹⁰⁷⁰ Überliefert bei Abū Dāwūd, Bd. 1/46, Kapitel „aṭ-ṭahārah“.

¹⁰⁷¹ Überliefert bei Buḥārī, Bd. 2/131, Kapitel „al-ʿaḍān“.

¹⁰⁷² Überliefert bei Imam an-nisāʿī, Bd. 3/179-180, Kapitel „al-ʿidāyn“.

¹⁰⁷³ Überliefert bei Muslim, Bd. 2/982, Kapitel „az-zakāh“

| | |
|--|--|
| | <p>Er sagt ebenfalls: „<i>Wir haben ihn in der Nacht der Bestimmung herabgesandt.</i>“ (97:1).</p> <p>- Er sagt ebenfalls: „<i>Und die Menschen sind gegenüber Gott verpflichtet, die Wallfahrt nach dem Haus zu machen – soweit sie dazu eine Möglichkeit finden.</i>“ (3:97).</p> <p>- Er sagt ebenfalls: „<i>Aş-Şafā und al-marwa gehören zu den Kultsymbolen (ša‘ā’ir) Gottes. [...]</i>“ (2:158).</p> <p>- Der Gesandte Gottes (ş) sagte: „<i>Wahrlich, die Taten werden entsprechend der Absicht bewertet, [...]</i>“¹⁰⁷⁴; Er sagte ebenfalls: „<i>Das Stehen auf dem Berg ‘Arafāt ist an Sich die Pilgerfahrt.</i>“¹⁰⁷⁵</p> |
|--|--|

3. Lehreinheit: (Von den verbotenen Verhaltensweisen im Islam/ *min al-mu‘āmalāt al-muḥarrama fī al-islām*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- erläutern, was mit „Betrug (*al-ġiṣ*)“ beim Maß und Abwiegen gemeint ist.
- einen Koranvers, in dem das Verbot von Betrug beim Maß und Abwiegen erörtert wird, angeben.
- den Sinn des Verbots von Betrug beim Maß und Abwiegen im Islam selbstständig ableiten.
- erläutern, was das Monopol bedeutet.
- darlegen, wie das Monopol im islamischen Recht angesehen wird.
- eine prophetische Überlieferung, in der es sich um das Verbot des Monopols handelt, anführen.
- Beispiele für die Arten des Monopols in der Gesellschaft nennen.
- den Sinn des Verbots von Monopol im Islam selbstständig ableiten.
- die verwerflichen Verhaltensweisen einiger Händler beim Kauf und Verkauf kennen und ablehnen.
- es hochschätzen, dass der Islam ein großes Interesse am Verbot von Betrug an anderen Menschen liegt.
- das Bedürfnis empfinden, andere Menschen nicht auszunutzen.

¹⁰⁷⁴ Überliefert bei Buḥārī Bd. 1/9, Kapitel „bid’ al-waḥī“.

¹⁰⁷⁵ Überliefert bei at-Tirmidī, Bd. 3/228, Kapitel „al-ḥaġġ“

- die in der Lehreinheit enthaltenen Korantexte sowie die prophetischen Überlieferungen auswendig lernen.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Aktivitäten gemeinsam koordinieren und ausüben.
- das Gelesene, das im Zusammenhang mit der Thematik der behandelten Lehreinheit steht, zusammenfassen.
- eine Rede in der Schulsendung über das Verbot der Ausnutzung anderer Menschen halten.
- einen Artikel über die verwerflichen Handlungen mancher Händler schreiben.
- Der Wunsch zur Einhaltung der islamischen Vorschriften im Hinblick auf den Umgang mit Anderen sollte bei ihnen erweckt werden.¹⁰⁷⁶

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|--|---|
| 1- Der Betrug beim Maß und Abwiegen 2- Das Monopol. ¹⁰⁷⁷ | <p>- Der erhabene Gott sagt: <i>„Wehe den Betrügern, die, wenn sie sich von den Leuten (etwas) zumessen lassen, volles Maß verlangen, wenn sie aber (von sich aus) ihnen (etwas) zumessen oder abwägen, in Schaden bringen! Rechnen diese (Leute) denn nicht damit, dass sie (dereinst) auferweckt werden: zu einem gewaltigen Tag, dann, wenn die Menschen sich (in Erwartung des Gerichts) vor dem Herrn über alle Welt (rabb al-‘ālamīn) aufstellen?“</i> (83:1-6).</p> <p>- Der Gesandte Gottes (ﷺ) sagte: <i>„Verboten ist dem, der Güter monopolisiert, um den Muslimen den Preis zu erhöhen.“</i>¹⁰⁷⁸</p> |

4. Lehreinheit: (Von den verbotenen Handlungen im Islam/ *min al- al-maḥzūrāt fī al-islām*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- erläutern, was unter „Verspotten (*as-suhriya*)“ zu verstehen ist.
- erläutern, wie Verspotten nach dem islamischen Recht angesehen wird.
- einen Koranvers angeben, in dem das Verbot von Verspotten erörtert wird.

¹⁰⁷⁶ Anhang, S. 291.

¹⁰⁷⁷ Anhang, S. 292.

¹⁰⁷⁸ Überliefert bei Muslim, Bd. 3/1227, Kapitel „al-musāqāh“.

- erklären, was mit „Verwendung von Schimpfnamen (*at-tanābuz bi-l-alqāb*)“ gemeint ist.
- einen Koranvers angeben, in dem das Verbot der Verwendung von Schimpfnamen erörtert wird.
- erläutern, was unter „übler Nachrede (*al-ġaiba*)“ zu verstehen ist.
- darlegen, was mit „Verleumdung (*an-namīma*)“ gemeint ist.
- einen Koranvers angeben, in dem das Verbot der üblen Nachrede erörtert wird.
- eine prophetische Überlieferung, in der das Verbot von Verleumdung erörtert wird, angeben.
- erläutern, was unter „Streitigkeiten (*al-ḥuṣūma*)“ zu verstehen ist.
- erläutern, wie Streitigkeiten die Gesellschaft negativ beeinflussen.
- die Verwerflichkeit der Streitigkeiten anhand einer prophetischen Überlieferung darlegen.
- beschreiben, was der Prophet (ṣ) zwischen den beiden Stämme (al-Aus und al-Ḥazraġ) unternahm.
- erklären, welche Aufgabe ein Muslim zwischen zwei zerstrittenen Personen hat.
- erläutern, was unter „unkonstruktiver Debatte (*al-ġidāl*)“ zu verstehen ist.
- die Verwerflichkeit eines Gerangels anhand einer prophetischen Überlieferung darlegen.
- erläutern, welche negativen Einflüsse das Gerangel hat.
- erklären, was mit „Neid (*al-ḥasad*) und Hass (*al-ḥiqd*)“ gemeint ist.
- einen Koranvers angeben, in dem das Verbot von Neid und Hass erörtert wird.
- sich von Verleumdung und übler Nachrede fernhalten.
- den respektvollen Umgang mit Anderen pflegen.
- darauf stolz sein, dass der Islam zur Bereinigung des Herzes von Streitigkeiten, Verleumdung, übler Nachrede, Hass und Neid auffordert.
- sich gegenseitig mit den beliebten Namen rufen.
- lernen, sich gegenseitig beim Treffen freundlich zu begrüßen.
- sich daran gewöhnen, sich gegenseitig zu vergeben.
- sich gegenseitig raten, sich von den verwerflichen Handlungen fernzuhalten.
- die in der Lehrereinheit enthaltenen Korantexte sowie die prophetischen Überlieferungen fließend zitieren können.
- Das Interesse am Lernen der Lektionen der behandelten Lehrereinheit sollte bei ihnen gesteigert werden.
- Der Wunsch zur Ablehnung aller verwerflichen Handlungen, die im Islam verboten sind, sollte bei ihnen erweckt werden.¹⁰⁷⁹

¹⁰⁷⁹ Anhang, S. 292 f.

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|---|---|
| 1-Die Verspottung 2- Die Verwendung von Schimpfnamen 3-Die üble Nachrede 4-Die Verleumdung 5-Die Streitigkeiten 6-Die unkonstruktive Debatte 7-Der Neid und Hass. ¹⁰⁸⁰ | <p>- Der erhabene Gott sagt: „<i>Ihr Gläubigen! Mannsleute (qaum) sollen nicht über (andere) Mannsleute spotten. Vielleicht sind diese besser als sie (selber). Und Frauen (sollen) nicht über (andere) Frauen (spotten). Vielleicht sind diese besser als sie (selber). Und bekrittelt euch nicht (gegenseitig) und gebt euch keine Schimpfnamen! (Das ist ein sündhaftes Verhalten. Und) wie schlimm ist (es, sich) die Beziehung der Sündhaftigkeit (zuzuziehen), nachdem man den (wahren) Glauben angenommen hat! Diejenigen, die nicht umkehren (und Buße tun), sind die (wahren) Frevler. Ihr Gläubigen! Lasst euch nicht so viel auf Mutmaßungen ein! Mutmaßungen anstellen ist manchmal Sünde. Und spioniert nicht und sprecht nicht hintenherum schlecht voneinander (wa-lā-yağtab baʿḍukum bʿḍan)! Möchte (wohl) einer von euch (wie ein Aasgeier) das Fleisch seines toten Bruders verzehren? Das wäre euch doch zuwider (fa-karihtumūh). Fürchtet Gott! Er ist gnädig (tawwāb) und barmherzig.</i>“ (49:11 f.); Er sagt ebenfalls: „<i>Die Gläubigen sind doch Brüder. Sorgt also dafür, dass zwischen euren beiden Brüdern Friede (und Eintracht) herrscht, [...].</i>“ (49:10).</p> <p>- Er sagt ebenfalls: „<i>Sag: Ich suche beim Herrn der Morgendämmerung (falaq) Zuflucht vor dem Unheil (šarr) (das) von dem (ausgehen mag), was er (auf der Welt) geschaffen hat, von hereinbrechender Finsternis (wa-min šarri ġāsiqin idā waqab), von (bösen) Weibern, die (Zauber) knoten bespucken (wa-min šarri n-naḥḥāsāti fī -l-ʿuqad), und von einem, der neidisch ist.</i>“ (Sure 113).</p> |

¹⁰⁸⁰ Anhang, S. 294.

5. Lehreinheit: (Beispiele vom Einsatz des Propheten (ﷺ) und seiner Gefährten um Gottes Willen/ *ṣiwar min ǧihād an-nabī (ﷺ) wa-ṣaḥābatihī*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- die Gründe des Feldzugs von Badr benennen.
- das Datum des Feldzugs von Badr angeben.
- erläutern, welche Position Abū Sufyān zum Einmarsch der Muslime beim Feldzug von Badr hatte.
- die Position der Quraišiten nach der Rettung ihrer Karawane beschreiben.
- erläutern, welche Position der Prophet (ﷺ) und seine Gefährten zur Vereinigung der Ungläubigen hatten.
- die Truppenstärke der beiden Armeen beim Feldzug von Badr angeben.
- die Ereignisse des Feldzugs beschreiben.
- wichtige Lehren aus diesem Feldzug ziehen.
- die Gründe des Feldzugs von Uḥud benennen.
- erläutern, welche Position die Muslime beim Einmarsch der Ungläubigen beim Feldzug von Uḥud einnahmen.
- die Aufgabe der Werfer in der Schlacht beschreiben.
- die Ereignisse des Feldzugs von Uḥud beschreiben.
- die Konsequenzen des Feldzugs von Uḥud benennen.
- wichtige Lehren aus diesem Feldzug ziehen.
- die Gründe des Feldzugs von al-Aḥzāb benennen.
- erläutern, welche Position die Muslime zu den Verbündeten (al-Aḥzāb) hatten.
- die Position von Salmān al-Fārisī beim Feldzug von al-Aḥzāb beschreiben.
- angeben, wie lange die Verbündeten die Stadt Medina belagerten.
- die Position von Naṣīm b. Masʿūd al-Ašǧaʿī beschreiben.
- die Konsequenzen des Feldzugs von al-Aḥzāb benennen.
- wichtige Lehren aus diesem Feldzug ziehen.
- daran glauben, dass der Sieg von Gott bestimmt ist.
- an das Beratungsprinzip glauben und die Meinung der Anderen respektieren.
- es empfinden, wie der Prophet (ﷺ) und seine Gefährten sich um die Ausbreitung des Islam bemühten.
- auf die Umsetzung der in dieser Lehreinheit erworbenen Werte achten.

- die in der Lehreinheit enthaltenen Korantexte auswendig lernen.
- einen Artikel über das Beratungsprinzip im Islam schreiben.
- daran glauben, dass der Islam nicht durch Schwert verbreitet wurde.
- davon überzeugt sein, dass keiner gezwungen wurde, zum Islam zu konvertieren.
- eine Rede über die Rolle von Salmān al-Fārisī beim Feldzug von al-Aḥzāb in der Schulsendung halten.
- Jeder Schüler bzw. jede Schülerin sollte eine Landkarte der Stellungen der beiden Armeen in Badr zeichnen.
- eine Landkarte für die Schlacht von Uḥud zeichnen und darauf den Berg der Werfer (Ġabal ar-Rumāh) markieren.
- gemeinsam eine religiöse Zeitschrift über das Thema „Einsatz um Gottes Willen“ herausgeben.
- ihre Kompetenzen in Bezug auf die Recherche nach den Quellen für die behandelte Lehreinheit entwickeln.
- Der Wunsch zum Einsatz um Gottes Willen sollte bei ihnen erweckt werden.¹⁰⁸¹

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|---|---|
| 1- Der Feldzug von Badr. <ul style="list-style-type: none"> - Seine Gründe - Die Position von Abū Sufyān gegenüber dem Propheten(ṣ) und seinen Gefährten - Die Rettung der Karawane - Die Position des Propheten (ṣ) und der Muslime nach der Rettung der Karawane - Die Schlacht - Die Lehren aus diesem Feldzug 2- Der Feldzug von Uḥud: <ul style="list-style-type: none"> - Seine Gründe | - Der erhabene Gott sagt: <i>„Und (damals) als Gott euch versprach, dass die eine Gruppe euch zufallen werde, und ihr wünschtet, dass diejenige ohne Kampfkraft (ġaira dāti –š-šaukati) für euch bestimmt sei! Aber Gott wollte durch seine Worte der Wahrheit zum Sieg verhelfen und die Ungläubigen ausrotten, um der Wahrheit zum Sieg zu verhelfen und Lug und Trug zunichte zu machen, auch wenn es den Sündern zuwider war. (Damals) als ihr euren Herrn um Hilfe anriefet! Da erhörte er euch (und versprach): Ich werde euch mit tausend Engeln unterstützen, als Hintermänner (?) (bereit, in den Kampf einzugreifen). Und Gott machte es nur zu dem Zweck, (euch) eine frohe Botschaft zukommen zu lassen, und dass ihr euch dadurch ganz sicher fühlen solltet. Der Sieg kommt von Gott allein. Er ist mächtig</i> |

¹⁰⁸¹ Anhang, S. 294 ff.

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Die Position des Propheten (s) und der Muslime gegenüber den Ungläubigen - Der Beginn der Schlacht - Die Lehren aus diesem Feldzug 3-Der Feldzug von al-Aḥzāb: - Seine Gründe - Die Position der Muslime gegenüber den al-Aḥzāb (die Verbündeten) - Die Belagerung der Ungläubigen von Medina - Die Position von Naʿīm b. Masʿūd - Die Lehren aus diesem Feldzug. ¹⁰⁸² | <p><i>und weise. (Damals) als er (erquickende) Schläfrigkeit über euch kommen ließ, um euch seinerseits (das Gefühl der) Sicherheit zu geben, und (als er) vom Himmel Wasser auf euch herabsandte, um euch dadurch rein zu machen und die Unreinheit (riğz) des Satans von euch zu entfernen, und um euch das Herz stark zu machen und die Füße damit zu festigen (so dass ihr keinen Fehltritt machen würdet)! (Damals) als dein Herr den Engeln eingab: Ich bin mit euch. Festigt diejenigen, die gläubig sind! Ich werde diejenigen, die ungläubig sind, Schrecken einjagen. Haut (ihnen mit dem Schwert) auf den Nacken und schlägt zu auf jeden Finger (banān) von ihnen! Das (wird ihre Strafe) dafür (sein), dass sie gegen Gott und seinen Gesandten Opposition getrieben haben (? šāqqū). Wenn jemand gegen Gott und seinen Gesandten Opposition treibt (?), (muss er dafür büßen). Gott verhängt schwere Strafen.“ (8:7-13).</i></p> <p><i>- Er sagt ebenfalls: „Und Mohammed ist nur ein Gesandter. Vor ihm hat es schon (verschiedene andere) Gesandte gegeben. Werdet ihr denn (etwa) eine Kehrtwendung vollziehen, wenn er (eines friedlichen Todes) stirbt oder (im Kampf) getötet wird? Wer kehrtmacht, wird (damit) Gott keinen Schaden zufügen. Aber Gott wird (es) denen vergelten, die (ihm) dankbar sind. Keiner kann streben, außer mit Gottes Erlaubnis und nach einer befristeten Vorherbestimmung. Wenn einer diesseitigen Lohn haben möchte, geben wir ihm (etwas) vom Diesseits. Und wenn einer jenseitigen Lohn haben möchte, geben wir ihm (etwas) vom Jenseits. Und wir werden (es) denen vergelten, die (uns) dankbar sind.“ (3:144 f.).</i></p> |
|---|---|

¹⁰⁸² Anhang, S. 296.

| | |
|--|---|
| | <p>- Er Sagt: „<i>Ihr Gläubigen! Gedenket der Gnade, die Gott euch erwiesen hat! (Damals im Grabenkrieg) als (feindliche) Truppen zu euch kamen, worauf wir einen (starken) Wind gegen sie sandten, und (zu eurer Unterstützung vom Himmel herab) Truppen, die ihr nicht sahet! Gott durchschaut wohl, was ihr tut. (Damals) als sie von oben und von unten her zu euch kamen, und als (euch) der Blick unsicher wurde und das Herz (vor Angst) bis zur Kehle (hoch) kam und ihr über Gott Mutmaßungen anstelltet.</i>“ (33: 9 f.).</p> |
|--|---|

6. Lehreinheit: (Bedeutende islamische Persönlichkeiten/ *ṣaḥṣiyyāt islāmiyya*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- die Verwandtschaftsbeziehung zwischen dem Propheten (ṣ) und Ḥamza b. ‘Abdulmuṭṭalib benennen.
- beschreiben, wie Ḥamza b. ‘Abdulmuṭṭalib erzogen wurde.
- erläutern, wie er zum Islam konvertierte.
- seine Charaktereigenschaften benennen.
- einige Beispiele seines Einsatzes um Gottes Willen nennen.
- (soweit sie können) seinen Stellenwert beim Propheten (ṣ) beschreiben.
- die Erziehung des Imams Muḥammad ‘Abdū beschreiben.
- seinen wissenschaftlichen Werdegang beschreiben.
- seine Bemühungen um die Entwicklung von al-Azhar darlegen.
- seine Position gegenüber der französischen Kolonie beschreiben.
- seine Vorbildlichkeit im Hinblick auf das Erlangen von Wissen erstreben.
- auf die bedeutenden Persönlichkeiten, die eine große Rolle im Leben der Muslime gespielt haben, stolz sein.
- sich die Prophetengefährten zum Vorbild nehmen.
- eine Rede über den Mut von Ḥamza b. ‘Abdulmuṭṭalib in der Schulsendung halten.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Aktivitäten gemeinsam koordinieren und ausüben.
- ihre Kompetenzen in Bezug auf die Recherche nach den Quellen für die behandelte Lehreinheit entwickeln.

- mittels verschiedener Massenmedien die Themen, die im Zusammenhang zu den beiden Persönlichkeiten in dieser Lehreinheit stehen, sammeln und damit ein Wandplakat anfertigen.
- Die Schüler sollten zum Lesen der Texte über die bedeutenden islamischen Persönlichkeiten motiviert werden.¹⁰⁸³

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|---|---|
| 1- Ḥamza b. ‘Abdulmuṭṭalib: <ul style="list-style-type: none"> - Seine Abstammung - Seine Erziehung - Sein Beitritt zum Islam - Sein Einsatz um Gottes Willen 2- Der Imam Muḥammad ‘Abduh <ul style="list-style-type: none"> - Sein Streben nach Wissen - Seine Position gegenüber den Kolonisatoren - Seine Bemühung um die Reform von al-Azhar.¹⁰⁸⁴ | <ul style="list-style-type: none"> - Der erhabene Gott sagt: „<i>Und wenn ihr (für eine Untat, die gegen euch verübt worden ist) eine Strafe verhängt, dann tut das nach Maßgabe dessen, was euch (von der Gegenseite) angetan worden ist (bi-miṭli mā ‘ūqibtum bihi)! Aber wenn ihr geduldig seid (und auf eine Bestrafung verzichtet), ist das besser für euch. Sei geduldig! – Nur mit Gottes Hilfe wirst du geduldig sein. Und sei nicht traurig über sie! Und lass dich wegen Ränke, die sie schmieden, nicht bedrücken! Gott ist mit denen, die (ihn) fürchten und rechtschaffen (muḥsinūn) sind.</i>“ (16:126-128). - Er sagt ebenfalls: „<i>Unter den Gläubigen gibt es Männer, die wahr gemacht haben, wozu sie sich Gott gegenüber verpflichtet hatten. Die einen von ihnen haben schon das Zeitliche gesegnet, die anderen haben noch zuzuwarten. Und sie haben nichts verfälscht.</i>“ (33:23). |

6- Die Lehreinheiten für die sechste Schulklasse:

1. Lehreinheit: (Der Glaube und seine Säulen/ *al-imān wa-arkānuhu*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- erläutern, was unter dem Aspekt „die Eigenschaften Gottes dürfen nur ihm zugeschrieben werden“ gemeint ist.
- anhand eines Koranverses diesen Aspekt erläutern.
- erläutern, was unter „schönsten Namen Gottes (*asmā’u Allāh al-ḥusnā*)“ zu verstehen ist.

¹⁰⁸³ Anhang, 297.

¹⁰⁸⁴ Anhang, S. 298.

- die Anzahl der im Koran und der Sunna enthaltenen Namen Gottes nennen.
- anhand eines Koranverses die Zugehörigkeit der schönsten Namen, die lediglich Gott zugeordnet werden, feststellen.
- die ethischen Verhaltensregeln beim Lesen des Korans benennen.
- die Vorzüge vom Hören des Korans erläutern.
- einige Wunder des Propheten Muḥammad (ṣ) benennen.
- anhand eines Koranverses diese Wunder belegen.
- einige Zeichen für den jüngsten Tag benennen.
- erläutern, welche Rolle der Glaube an die Vorherbestimmung im Leben eines Muslims spielt.
- daran glauben, dass der erhabene Gott allein die Wunder durch seine Gesandten zeigte, damit die Menschen an sie glauben.
- an die gute und böse Vorherbestimmung glauben.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Korantexte sowie die prophetischen Überlieferungen fließend zitieren können.
- eine Liste der schönsten Namen Gottes erstellen.
- die schönsten Namen Gottes auswendig lernen.
- eine Liste der Wunder des Propheten Muḥammad (ṣ) erstellen.
- gemeinsam ein Wandplakat anfertigen, das die Grundsätze der islamischen Glaubenslehre beinhaltet.
- ihre Kompetenzen in Bezug auf die Recherche nach den Quellen für die behandelte Lehreinheit entwickeln.
- Der Wunsch zur Verrichtung von Bittgebeten anhand der schönsten Namen Gottes sollte bei ihnen gesteigert werden.
- Der Wunsch zum Auswendiglernen und Hören des Korans sollte bei ihnen gesteigert werden.¹⁰⁸⁵

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|---|---|
| 1- Von den göttlichen Eigenschaften: - Seine Eigenschaften dürfen nur ihm zugeschrieben werden | - Der erhabene Gott sagt: „[...] <i>Es gibt nichts, was ihm gleichkommen würde. Er ist der, der (alles) hört und sieht.</i> “ (42:10); Er sagt: „ <i>Und Gott stehen die schönsten Namen zu. Ruft ihn damit an [...].</i> “ (7:180); Er sagt: |
| 2- Die schönsten Namen Gottes | |

¹⁰⁸⁵ Anhang, S. 298 f.

| | |
|---|---|
| <p>3- Die ethischen Verhaltensregeln beim Lesen und Hören des Korans</p> <p>4- Von den Wundern des Propheten Muḥammad (§)</p> <p>5- Die Zeichen des jüngsten Tags</p> <p>6- Die Wiederholung dessen, was den Schülern über die Engel vermittelt wurde</p> <p>7- Der Glaube an die Vorherbestimmung stärkt den Glauben eines Muslims.¹⁰⁸⁶</p> | <p><i>„Und wenn der Koran vorgetragen wird, dann hört zu und haltet (solange) Ruhe! Vielleicht werdet ihr Erbarmen finden.“ (7:204); Er sagt: „Die Stunde (des Gerichts) ist (schon) nahegerückt, und der Mond hat sich gespalten. Aber wenn sie ein Zeichen sehen, wenden sie sich (davon) ab und sagen: ‚Fortwährend Zauberei‘.“ (54:1 f.); Er sagt: „Haben sie denn etwas anderes zu erwarten, als dass sie Stunde (des Gerichts) ganz plötzlich über sie kommt, wo doch die Voraussetzungen für ihr Eintreffen bereits gegeben sind.“ (47:18).</i></p> <p>- Der Gesandte Gottes (§) sagte: <i>„Ich und die Stunde wurden gemeinsam so gesandt: Und der Prophet (§) zeigte dies demonstrativ mit dem Zeigefinger und dem Mittelfinger, indem er sie voneinander geringfügig spreizte.“¹⁰⁸⁷; Er sagte ebenfalls: „Wann trifft die Stunde ein? Der Prophet (§) sagte: Der Befragte ist diesbezüglich nicht wissender als der Fragende selbst. Was aber deren Vorzeichen angeht, so werde ich dir folgendes nennen: (Die Stunde ist nah,) wenn die Sklavin ihren eigenen Herrn gebärt, und wenn die ungebildeten Kameltreiber Hochhäuser bauen [...]“¹⁰⁸⁸</i></p> <p>Der erhabene Gott sagt: <i>„Kein Unglück trifft ein, weder (draußen) im Land noch bei euch selber, ohne dass es in einer Schrift (verzeichnet) wäre, noch ehe wir es erschaffen. Dies (alles zu wissen) ist Gott ein leichtes. (Lasst euch gesagt sein, dass alles, was geschieht, von Gott vorherbestimmt ist) damit ihr euch wegen dessen, was euch (an Glücksgütern) entgangen ist, nicht (unnötig) Kummer macht und (damit ihr) euch über das, was er euch gegeben hat, nicht (zu sehr) freut (indem ihr es als euren wohlverdienten und unveräußerlichen Besitz</i></p> |
|---|---|

¹⁰⁸⁶ Anhang, S. 299 f.

¹⁰⁸⁷ Überliefert bei Buḥārī, Bd. 9/439, Kapitel „aṭ-ṭalāq“.

¹⁰⁸⁸ Überliefert bei Muslim Bd. 1/37, Kapitel „al-Imān“.

| | |
|--|---|
| | betrachtet)! Gott liebt keinen, der eingebildet prahlerisch ist.“ (57:22 f.). |
|--|---|

2. Lehereinheit: (Der Islam ist sowohl ein Gottesdienst als auch eine Handlung/ *al-islām ʿibāda wa-ʿamal*)

Bildungsstandards am Ende der Lehereinheit:

Am Ende dieser Lehereinheit sollten die Lernenden

- erläutern, was unter „ritueller Gebetswaschung (*al-wuḍūʿ*)“ zu verstehen ist.
- die Sunna-Handlungen der rituellen Gebetswaschung benennen.
- anhand einer prophetischen Überlieferung erläutern, in welchen Fällen die rituelle Gebetswaschung erwünscht wird.
- erklären, was mit „ritueller Gebetswaschung mit Sand oder Staub (*tayammum*)“ gemeint ist.
- die Gründe für *tayammum* benennen.
- anhand eines Koranverses die Berechtigung zum *tayammum* erläutern.
- die Vorgehensweise des *tayammums* beschreiben.
- die Handlungen, die das *tayammum* ungültig machen, benennen.
- beschreiben, wie das Gebet von Kranken zu verrichten ist.
- anhand eines Koranverses die Berechtigung zum Gebet von Kranken erläutern.
- die örtliche Entfernung vom Aufenthaltsort, bei der das rituelle Gebet gekürzt werden darf, benennen.
- die Kürzung des rituellen Gebets beschreiben.
- anhand eines Koranverses die Berechtigung zur Kürzung des rituellen Gebets erläutern.
- erläutern, was mit „Zusammenlegung von Gebetszeiten (*ḡamʿu -ṣ-ṣalawāt*)“ gemeint ist.
- die Fälle benennen, in denen die Gebetszeiten zusammengelegt werden dürfen.
- erläutern, welchen Nutzen man aus dem rituellen Gebetziehen könnte.
- erläutern, was mit „*zakāh* von Gold und Silber (*zakāt an-naqdaīn*)“ gemeint ist.
- die Voraussetzungen für die *zakāh*-Auferlegung von Gold und Silber benennen.
- den Mindestbesitz (*niṣāb*) bestimmen, ab dem die *zakāh* von Gold und Silber zu Pflicht wird.
- den Mindestbesitz (*niṣāb*) für die *zakāh* von Gold bestimmen.
- den Mindestbesitz (*niṣāb*) für die *zakāh* von Silber bestimmen.
- den Betrag der *zakāh* von Gold und Silber in den angegebenen Übungen rechnen können.
- erläutern, was mit „Handelsgeschäft (*at-tiḡāra*)“ gemeint ist.
- den Mindestbesitz (*niṣāb*) für die *zakāh* von Handelsgeschäften bestimmen.

- den Betrag der *zakāh* von Handelsgeschäften rechnen können.
- die Voraussetzungen für die *zakāh*-Auferlegung von Handelsgeschäften benennen.
- erläutern, was unter „Fasten (*aṣ-ṣiyām*)“ zu verstehen ist.
- die Rechtsnorm des Fastens im islamischen Recht benennen.
- die ethischen Verhaltensregeln beim Fasten benennen.
- den Sinn der Fasten-Auferlegung ableiten können.
- darlegen, welchen Lohn Gott den Fastenden versprach.
- die Fälle benennen, in denen man im Ramadan nicht fasten darf.
- erläutern, was unter „großer Pilgerfahrt (*al-ḥaǧǧ*)“ zu verstehen ist.
- die Vorzüge der großen Pilgerfahrt benennen.
- die Rechtsnorm der großen Pilgerfahrt für einen Jugendlichen nach islamischem Recht erläutern.
- einen Koranvers, in dem die große Pilgerfahrt zu Pflicht gemacht, angeben.
- anhand einer prophetischen Überlieferung die Auferlegung der großen Pilgerfahrt erläutern.
- selbstständig den Sinn der Auferlegung der großen Pilgerfahrt ableiten.
- erläutern, was mit „kleiner Pilgerfahrt (*al-ʿumra*)“ gemeint ist.
- die Säulen der kleinen Pilgerfahrt darlegen.
- den Verlauf der kleinen Pilgerfahrt beschreiben.
- selbstständig den Unterschied zwischen der großen und kleinen Pilgerfahrt ableiten.
- es hochschätzen, dass der Islam die Reinheit des Muslims während der Pilgerfahrt vorschreibt.
- es begreifen, dass im Islam immer die Erleichterung bei der Verrichtung von gottesdienstlichen Handlungen bevorzugt.
- es hochschätzen, dass der Islam zum Zusammenhalt der Gesellschaft durch Treue und Liebe unter ihren Mitgliedern auffordert.
- daran glauben, dass das Fasten das Mitgefühl der Reichen gegenüber den Armen fördert.
- daran glauben, dass die Pilgerfahrt ein Zeichen für die Gleichstellung der Muslime vor Gott angesehen werden soll.
- den praktischen Verlauf der rituellen Gebetswaschung ausüben.
- den praktischen Verlauf des *tayammums* ausüben.
- die rituellen Pflichtgebete rechtzeitig verrichten.
- den Betrag der *zakāh* in den angegebenen Übungen rechnen können.
- im Ramadan fasten.
- die in der Lehrereinheit enthaltenen Korantexte fließend zitieren können.

- die in der Lehreinheit enthaltenen Aufgaben gemeinsam lösen.
- gemeinsam ein Wandplakat für die große Pilgerfahrt anfertigen.
- ein Wandplakat für den praktischen Verlauf des *tayammums* anfertigen.
- ein Wandplakat für den praktischen Verlauf der großen Pilgerfahrt fertigstellen.
- Der Wunsch zum Spenden und zur Unterstützung von Armen und Bedürftigen sollte bei ihnen gesteigert werden.
- Der Wunsch zum Spenden an Arme und Bedürftige aus ihrem Taschengeld soll erweckt werden.¹⁰⁸⁹

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|---|--|
| 1- Der Muslim soll immer rein sein: a- Sunna-Handlungen bei der rituellen Gebetswaschung b- Die rituelle Gebetswaschung mit Sand oder Staub (<i>tayammum</i>) | - Der Gesandte Gottes (ﷺ) sagte: „[...] man soll die Gebetswaschung vor dem Schlafengehen vornehmen.“ ¹⁰⁹¹ ; „Es wird ebenfalls berichtet, dass jemand einen der Prophetengeführten grüßte, während dieser die Gebetswaschung vornahm. Dabei antwortete er ihm nicht. Nach dem er mit der Gebetswaschung zu Ende war, sagt er zu ihm: Ich wollte nicht den Namen Gottes in einem unreinen Zustand erwähnen.“ ¹⁰⁹² ; „Anas b. Mālik berichtete, dass der Prophet (ﷺ) bei jedem rituellen Gebet die Gebetswaschung vornahm.“ ¹⁰⁹³ |
| 2- Der Muslim verrichtet das rituelle Gebet: a- Die Erleichterungsmöglichkeiten beim rituellen Gebet b- Die Bedeutung der Erleichterung beim rituellen Gebet | - Der erhabene Gott sagt: „[...] Und wenn ihr krank seid (und deshalb nicht die regelrechte Waschung vornehmen könnt) oder (wenn ihr euch) auf einer Reise (befindet) oder (wenn) einer von euch vom Abort kommt oder (wenn) ihr mit Frauen in Berührung gekommen seid und kein Wasser findet (um die Waschung vorzunehmen), dann sucht einen sauberen hochgelegenen Platz auf und streicht euch über das Gesicht und die Hände! Gott ist bereit, Nachsicht zu üben und zu vergeben.“ (4:43); Er sagt ebenfalls: „[...] Gott will es euch leicht machen, nicht schwer. [...]“ (2:185); Er sagt: „Wenn ihr nun das |
| - Das Gebet eines Reisenden - Das Gebet eines Kranken - Die Zusammenlegung der Gebetszeiten | |
| c- Die Vorzüge des rituellen Gebets. | |
| 3- Der Muslim entrichtet die <i>zakāh</i> : a- Die <i>zakāh</i> von Gold und Silber b- Die <i>zakāh</i> von Handelsgeschäften | |
| 4- Der Muslim fastet im Monat Ramadan: | |

¹⁰⁸⁹ Anhang, S. 300-303.

¹⁰⁹¹ Überliefert bei Muslim, Bd. 4/2081, Kapitel „ad-dīkr wa-d-du‘ā“.

¹⁰⁹² Überliefert bei Aḥmad, Bd. 4/345.

¹⁰⁹³ Überliefert bei Buhārī, Bd. 1/315, Kapitel „al-wuḍū“

| | |
|---|---|
| a- Die Definition vom Fasten | <i>Gebet (im abgekürzten Verfahren) vollzogen habt, dann gedenkt Gott im Stehen, Sitzen oder Liegen! [...]“ (4:103).</i> |
| b- Die ethischen Verhaltensregeln beim Fasten | |
| c- Die Belohnung eines Fastenden | - „Es wird berichtet, dass einer der Prophetengefährten krank war und den Propheten (ﷺ) wegen des Gebets fragte. Der Prophet (ﷺ) antwortete: „Bete im Stehen, wenn du aber nicht kannst, dann bete im Sitzen, wenn du aber nicht kannst, dann bete im Liegen auf der Seite, wenn du nicht kannst, dann bete im Liegen auf dem Rücken. Doch Gott verlangt von niemandem mehr, als er (zu leisten) vermag.“ ¹⁰⁹⁴ |
| d- Die Erleichterungsmöglichkeiten beim Fasten | - Der erhabene Gott sagt: „Und wenn ihr im Land (draußen) unterwegs seid, ist es für euch keine Sünde, das Gebet (ṣalāt) abzukürzen, falls ihr fürchtet, dass diejenigen, die ungläubig sind, euch zu schaffen machen. [...]“ (4:101). |
| e- Der Sinn des Fastens | - Er sagt: „[...] Das Gebet verbietet (zu tun), was abscheulich und verwerflich ist. Aber Gottes zu gedenken bedeutet (noch) mehr. Und Gott weiß, was ihr tut.“ (29:45); Er sagt: „Nimm aus ihrem Vermögen eine Almosengabe (ṣadaqa), um sie damit rein zu machen und zu läutern.“ (9:103). |
| 5- Der Muslim verrichtet die große Pilgerfahrt: | - „Samra b. Ġandab berichtete: Der Prophet (ﷺ) befahl uns, die zakāh von dem, was wir zum Verkaufen bereitgestellt haben, zu entrichten.“ ¹⁰⁹⁵ |
| a- Die Definition von der großen Pilgerfahrt | - Der erhabene Gott sagt: „Ihr Gläubigen! Euch ist vorgeschrieben, zu fasten, so wie es auch denjenigen, die vor euch lebten, vorgeschrieben worden ist. Vielleicht werdet ihr gottesfürchtig sein.“ (2:183). |
| b- Die erworbene Belohnung durch die große Pilgerfahrt | - Der Gesandte Gottes (ﷺ) sagte: „Meine Gemeinde bleibt solange im Guten, wie sie das Fastenbrechen vorzieht |
| c- Die Voraussetzungen der großen Pilgerfahrt | |
| d- Der Sinn der großen Pilgerfahrt | |
| e- Die Definition der kleinen Pilgerfahrt | |
| f- Die Säulen der kleinen Pilgerfahrt | |
| g- Der Verlauf der kleinen Pilgerfahrt | |
| h- Der Unterschied zwischen der kleinen und großen Pilgerfahrt. ¹⁰⁹⁰ | |

¹⁰⁹⁰ Anhang, S. 303 f.

¹⁰⁹⁴ Überliefert bei Buḥārī, Bd. 2/587, Kapitel „taqṣīr aṣ-ṣalāh“.

¹⁰⁹⁵ Überliefert bei Abū Dāwūd, Bd. 1/375, Kapitel „az-zakāh“.

| | |
|--|--|
| | <p>und die Morgenmahlzeit verzögert. “¹⁰⁹⁶ Er sagte ebenfalls: „Fastet ihr, dann werdet ihr gesund.“¹⁰⁹⁷</p> <p>- Der erhabene Gott sagt: „Führt die Wallfahrt (ḥağğ) und die Besuchsfahrt (‘umra) (mit allen ihren Zeremonien) im Dienste Gottes durch! [...]“ (2:196).</p> <p>- „Der Gesandte Gottes wurde gefragt: „Welche Tat ist die beste? Er antwortete: Der Glaube an Gott und seine Gesandten. Darauf wurde er weiter gefragt: Welche dann außer dieser? Er antwortete: Der Einsatz auf dem Weg Gottes. Er wurde weiter gefragt: Welche dann außer dieser? Er antwortete: Eine segensreiche, nach Vorschrift ausgeführte Pilgerfahrt.“¹⁰⁹⁸</p> |
|--|--|

3. Lehreinheit: (Die muslimische Familie/ *al-‘usra al-muslima*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- erläutern, woraus eine muslimische Familie im Islam bestehen sollte.
- erläutern, welche Aufgaben eine muslimische Familie gegenüber dem erhabenen Gott hat.
- darlegen, worin die Gründe für die Zufriedenheit einer muslimischen Familie liegen könnten.
- die Rechte der Kinder gegenüber ihren Eltern benennen.
- die Rechte der Eltern gegenüber ihren Kindern benennen.
- erläutern, welche Stellung der Frau in einer muslimischen Familie eingeräumt wird.
- einige islamisch ethische Verhaltensregeln unter den Mitgliedern einer muslimischen Familie lernen.
- es hochschätzen, dass der Islam die Gehorsamkeit gegenüber den Eltern betont.
- daran glauben, dass die Gehorsamkeit gegenüber dem erhabenen Gott der Grund für die Zufriedenheit einer muslimischen Familie ist.
- Gehorsamkeit gegenüber ihren Eltern zeigen.
- eine Liste der Rechte der Kinder gegenüber ihren Eltern erstellen, und eine weitere mit den Rechten der Eltern gegenüber ihren Kindern.

¹⁰⁹⁶ Überliefert bei Imam Aḥmad, Bd. 5/172.

¹⁰⁹⁷ Überliefert bei al-Munḍirī, Kapitel „at-tarğīb wa-t-tarhīb“.

¹⁰⁹⁸ Überliefert bei Buḥārī.

- einen Artikel für die Schulsendung schreiben, in dem es um die Stellung der Frau in der muslimischen Familie geht.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Korantexte fließend zitieren können.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Aktivitäten gemeinsam koordinieren und ausüben.
- Der Wunsch zur Verrichtung der gottesdienstlichen Handlungen sollte bei ihnen gesteigert werden.¹⁰⁹⁹

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|---|---|
| 1-Woraus besteht die muslimische Familie? | - Der erhabene Gott sagt: „ <i>Ihr Menschen! Fürchtet euren Herrn, der euch aus einem einzigen Wesen geschaffen hat, und aus ihm das ihm entsprechende andere Wesen, und der aus ihnen beiden viele Männer und Frauen hat (hervorgehen und) sich (über die Erde) ausbereiten lassen! Fürchtet Gott, in dessen Namen ihr einander zu bitten pflegt, und die Blutsverwandtschaft! Gott passt auf euch auf.</i> “ (4:1); Er sagt ebenfalls: „ <i>Und dient Gott und gesellt ihm nichts (als Teilhaber an seiner Göttlichkeit) bei! Und zu den Eltern (sollt ihr) gut sein, [...]</i> “ (4:36); Er sagt ebenfalls: „ <i>Wer über genügend Mittel verfügt, soll die Ausgaben (die er für eine entlassene Frau zu machen hat) dementsprechend reichlich (min si‘atihi) bemessen. Wer dagegen Lebensunterhalt beschränkt ist, soll von dem (Wenigen) ausgeben, was Gott ihm gegeben hat. [...]</i> “ (65:7). |
| 2-Verpflichtungen einer muslimischen Familie gegenüber dem erhabenen Gott | |
| 3-Die Voraussetzungen für die Zufriedenheit einer muslimischen Familie | |
| 4-Die Verpflichtungen der Kinder gegenüber den Eltern | |
| 5-Die Verpflichtungen der Eltern gegenüber den Kindern | |
| 6-Die Stellung der Frau im Islam. ¹¹⁰⁰ | |

4. Lehreinheit: (Der Islam fordert die moralischen Tugenden/ *al-islām yad‘ū ʾila makārim al-aḥlāq*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- erklären, was mit „Gehorsamkeit gegenüber dem erhabenen Gott und seinem Gesandten „*ṭa‘at Allāh wa-rasūlihi*“ gemeint ist.

¹⁰⁹⁹ Anhang, S. 304 f.

¹¹⁰⁰ Anhang, S. 305.

- einen Koranvers, in dem die Gehorsamkeit gegenüber dem erhabenen Gott und seinem Gesandten erörtert wird, angeben.
- anhand eines Koranverses darlegen, dass die Gehorsamkeit gegenüber dem Gesandten zur Gehorsamkeit gegenüber dem erhabenen Gott gehört.
- erläutern, wie die Gehorsamkeit gegenüber dem erhabenen Gott und seinem Gesandten das Leben des Einzelnen und der Gemeinschaft positiv beeinflusst.
- erläutern, was unter „gutem Umgang mit Anderen (*al-muʿāmalā al-ḥasana*)“ zu verstehen ist.
- anhand einer prophetischen Überlieferung darlegen, was unter „gutem Umgang mit Anderen (*al-muʿāmalā al-ḥasana*)“ zu verstehen.
- einige Rechte der Anderen, die im Islam betont werden, benennen.
- erläutern, was mit „öffentlichem Vermögen (*al-māl al-ʿām*)“, dessen Bewahrung im Islam betont wird, gemeint ist.
- anhand einer prophetischen Überlieferung erläutern, wie der Islam die Bewahrung des öffentlichen Vermögens betont.
- darlegen, was mit „Respektieren der Meinung der Andern (*iḥtrām raʾy al-āḥarīn*)“ gemeint ist.
- erläutern, wie die Beziehung unter den Menschen positiv beeinflusst wird, wenn man die Meinung der Anderen respektiert und akzeptiert.
- darlegen, was unter „Toleranz (*at-tasāmuh*)“ zu verstehen ist.
- einige Situationen benennen, in denen man gegenüber anderen Menschen Toleranz zeigen sollte.
- darlegen, wie die Toleranz unter den Menschen ihr Leben positiv beeinflusst.
- erläutern, wie der Islam die Sicherheit für die Menschen garantiert.
- es begreifen, dass die Gesellschaft der Sicherheit bedarf.
- erläutern, was unter „Loyalität zum Heimatland (*al-intimāʾ li-l-waṭan*)“ zu verstehen ist.
- erklären, wie sich Loyalität zum Heimatland zeigen sollte.
- einige bedeutende Persönlichkeiten benennen, die als Vorbild für die Loyalität zum Heimatland gelten.
- einen Koranvers angeben, in dem die Loyalität zum Heimatland gefordert wird.
- die Position des Propheten (ṣ) zur Loyalität zum Heimatland darlegen.
- auf den Respekt gegenüber anderen Menschen sowie auf die Wahrung ihrer Rechte achten.
- sich daran gewöhnen, die Meinung des Anderen zu respektieren.

- es hochschätzen, dass der Islam die Wahrung der Rechte der Anderen betont und deren Verletzung verbietet.
- nachvollziehen, wie der Islam die Gewährleistung von Sicherheit in der Gesellschaft betont.
- den Angriff auf die Rechte anderer Menschen ablehnen, unabhängig davon welcher Religion sie angehören.
- stets versuchen, ihre Schulkameraden zur Bewahrung des Vermögens in der eigenen Schule aufzufordern.
- sich gegenüber anderen Menschen gut verhalten.
- eine Rede über den Einfluss der Toleranz auf die zwischenmenschlichen Beziehungen in der Schulsendung halten.
- gemeinsam eine religiöse Zeitschrift über das Thema „gehört eurem Gott“ herausgeben.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Korantexte fließend zitieren können.
- ihre Kompetenzen in Bezug auf die Recherche nach den Quellen für die behandelte Lehreinheit entwickeln.
- einen Artikel schreiben, in dem sie die vom Islam divergierenden Gruppen kritisieren.
- Das Interesse zur Barmherzigkeit sowie zum guten Umgang mit Älteren sollte bei ihnen gesteigert werden.
- Das Bestreben zur Bewahrung des öffentlichen Vermögens sollte bei den Schülern entwickelt werden.
- Der Wunsch zum Schutz der eigenen Heimat sollte bei ihnen gesteigert werden.¹¹⁰¹

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|--|---|
| 1-Die Gehorsamkeit Gott und seinem Gesandten gegenüber | <p>- Der erhabene Gott sagt: „<i>Ihr Gläubigen! Gehorcht Gott und dem Gesandten und denen unter euch, die zu befehlen haben! [...]</i>“ (4:59); Er sagt ebenfalls: „<i>Wenn einer dem Gesandten gehorcht, gehorcht er (damit) Gott. Und wenn einer sich abwendet (und keinen Gehorsam leistet, ist das seine Sache). Wir haben dich nicht als Hüter über sie gesandt.</i>“ (4:80).</p> <p>- Der Gesandte Gottes (s) sagte: „<i>Verhaltet euch mit dem Guten den anderen Menschen gegenüber.</i>“¹¹⁰³</p> |
| 2-Der gute Umgang mit Anderen | |
| 3-Die Beachtung der Menschenrechte | |
| 4-Die Behütung des öffentlichen Vermögens | |
| 5-Das Akzeptieren der Meinung des Anderen | |
| 6-Die Toleranz und die Vergebung gegenüber Anderen | |

¹¹⁰¹ Anhang, S. 306 f.

¹¹⁰³ Überliefert bei at-Tirmidī, Bd. 4/355, Kapitel „al-birr „

| | |
|--|--|
| 7-Der Islam gewährt dem Menschen die Sicherheit | - Der erhabene Gott sagt: „ <i>Der, der dir den Koran (zu verkünden) auferlegt hat, wird dich (dereinst) zu einer Wiederkehr (ins jenseitige Leben) zurückbringen (wo dann zwischen dir und deinen ungläubigen Landsleuten entschieden werden wird). [...].</i> “ (28:85). |
| 8- Die Loyalität zum Heimatland. ¹¹⁰² | |

5. Lehreinheit: (Das Verhalten des Propheten (ﷺ) gegenüber den Juden/ *mawqif an-nabī (ﷺ) min al-yahūd*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- die Parteien des Abkommens, das in Medina geschlossen wurde, benennen.
- die Gründe des Abkommens benennen.
- den Inhalt der vom Propheten (ﷺ) und den Juden geschriebenen Verfassung benennen.
- darlegen, welche Position die Juden zu diesem Abkommen hatten.
- die Konsequenzen benennen, die der Bruch des Abkommens seitens der Juden hatte.
- die Bemühung des Propheten (ﷺ) um die Errichtung einer sicheren Gesellschaft beschreiben.
- sich von den im Islam verbotenen und anstößigen Charaktereigenschaften, wie Lügen, Untreue, Verrat etc. fernhalten.
- darauf achten, Versprechen einzuhalten.
- die Bemühungen der Prophetengefährten um die Verteidigung des Islam hochschätzen.
- an die Sunna des Propheten (ﷺ) glauben.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Korantexte fließend zitieren können.
- sich an Abkommen einhalten.
- einen Artikel schreiben, in dem es um die Wahrung der sozialen Sicherheit im Islam geht.
- versuchen, ihren Schulkameraden zu erklären, wie der Islam den guten Umgang mit anderen Schriftbesitzern (*ahl al-kitāb*) fordert.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Aktivitäten gemeinsam koordinieren und ausüben.¹¹⁰⁴

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|---|--|
| 1-Das Abkommen und die Vereinigung der Stämme | - „ <i>Der Gesandte Gottes (ﷺ) schloss ein Bündnis zwischen den Auswandern (Muhāğirūn) und Helfern (Anṣār), in dem er für die Juden ihre Religionsfreiheit garantierte</i> |

¹¹⁰² Anhang, S. 307.

¹¹⁰⁴ Anhang, S. 307 f.

| | |
|--|---|
| 2-Das Schreiben der ersten islamischen Verfassung | <i>und ihr Vermögen sicherte. In diesem Bündnis versicherte der Prophet (ﷺ) den Juden bestimmte Rechte und verpflichtete sie zu bestimmten Pflichten.</i> “ ¹¹⁰⁶ |
| 3-Der Bruch des Bündnisses seitens der Juden | - Der erhabene Gott sagt: „[...] Und erfüllt die Verpflichtungen (die ihr eingeht)! Nach der Verpflichtung wird (dereinst) gefragt.“ (17:34). |
| 4-Die Ausweisung der Juden aus Medina. ¹¹⁰⁵ | |

6. Lehreinheit: (Bedeutende islamische Persönlichkeiten/ *ṣaḥṣiyyāt islāmiyya*)

Bildungsstandards am Ende der Lehreinheit:

Am Ende dieser Lehreinheit sollten die Lernenden

- darlegen, wie der Kalif ‘Umar b. al-Ḥaṭṭāb erzogen wurde.
- erläutern, wie der Kalif ‘Umar die islamische Religion lebte.
- den Beinamen ‘Umars benennen.
- einige seiner Charaktereigenschaften benennen.
- Beispiele für seine Standhaftigkeit im Rechten geben.
- einige seiner Tugenden benennen.
- den Stammbaum von ‘Umar b. ‘Abdul‘azīz benennen.
- darlegen, wie der fünfte Kalif (‘Umar b. ‘Abdul‘azīz) erzogen wurde.
- einige seiner Charaktereigenschaften benennen.
- Beispiele für seine Gerechtigkeit nennen.
- die Charaktereigenschaften der Wissenschaftler als Vorbild in ihrem Leben nehmen.
- den gerechten Herrscher respektieren und hochschätzen.
- sich daran gewöhnen, das Rechte zu unterstützen und das Ungerechte zu bekämpfen.
- einen Artikel schreiben, in dem es um das Bedürfnis der Gesellschaft nach Gerechtigkeit geht.
- die in der Lehreinheit enthaltenen Korantexte fließend zitieren können.
- mittels verschiedener Massenmedien die Texte, die im Zusammenhang zur Gerechtigkeit von ‘Umar b. ‘Abdul‘azīz stehen, sammeln.
- lernen, sich generell an die Gerechtigkeit im Leben zu halten.

¹¹⁰⁵ Anhang, S. 308.

¹¹⁰⁶ Überliefert bei Aḥmad, Bd. 21/10.

- Der Wunsch, die Prophetengefährten als Vorbild in ihrem Leben zu nehmen, sollte bei ihnen erweckt werden.¹¹⁰⁷

Themen und entsprechende religiöse Texte

| Inhaltsfelder | Texte aus Koran und Sunna |
|---|---|
| 1- Der zweite Kalif ‘Umar b. al-Ḥaṭṭāb: <ul style="list-style-type: none"> - Seine Erziehung - Sein Beitritt zum Islam - Seine Charaktereigenschaften - Situationen aus seinem Leben - Seine Kalifat-Zeit | - Der erhabene Gott sagt: „ <i>th: Wir haben den Koran nicht auf dich herabgesandt, um dich unglücklich zu machen. Er ist vielmehr eine Erinnerung für einen (jeden), der gottesfürchtig ist, herabgesandt von dem, der die Erde und hoch oben die Himmel (was-samāwāti –l-‘ulā) geschaffen hat. Der Barmherzige hat sich auf dem Thron zurechtgesetzt (um die Welt zu regieren). Ihm gehört (alles), was im Himmel, auf der Erde und dazwischen, und was unter dem Erdboden ist.</i> “ (20:1-6). |
| 2- ‘Umar b. ‘Abdul‘azīz: <ul style="list-style-type: none"> - Seine Abstammung - Seine Erziehung - Sein Streben nach Wissen - Seine Herrschaftszeit.¹¹⁰⁸ | - Er sagt: „ <i>Gott befiehlt euch, anvertraute Güter (nach Ablauf der verabredeten Frist) ihren Eigentümern (wieder) auszuhändigen und, wenn ihr als Schiedsrichter tätig seid, zu entscheiden, wie es recht und billig ist (bi-l-‘adl). Welche treffliche Ermahnung, die Gott euch (damit) gibt! Er hört und durchschaut (alles).</i> “ (4:58). |

Die didaktischen und methodischen Überlegungen im erstellten Curriculum:

Für die Unterrichtung von Begriffen eines Lehrfachs gibt es eine Vielzahl von Methoden, die sich je nach der Art der vermittelten Begriffe unterscheiden. Man spricht hier von kognitiven oder abstrakten Begriffen, die sich bei der Vermittlung auch im Hinblick auf ihre Komplexität unterscheiden. In diesem Zusammenhang kommen die oben erwähnten Unterrichtsmethoden von Bruner, Gagné, Klausmeier, Ausubels, Denise etc. zum Ausdruck. Dennoch sind diese Methoden in Bezug auf die Art der Unterrichtung von Begriffen unterschiedlich, jedoch lassen sie sich in bestimmter Hinsicht vereinbaren. Beispielsweise werden die Komponenten jedes behandelten Begriffs, wie der Name, die Merkmale und seine genannten Beispiele in allen Unterrichtsmethoden gleichgestellt.¹¹⁰⁹ Faktisch gesehen gibt es keinen bestimmten Rahmen für die Unterrichtsmethoden, der eine bestimmte Lehrmethode einer anderen bei der

¹¹⁰⁷ Anhang, S. 309.

¹¹⁰⁸ Anhang, S. 310.

¹¹⁰⁹ Anhang, S. 310.

Unterrichtung von Begriffen bevorzugt. Trotzdem sind viele Pädagogen der Meinung, dass die induktiven Methoden in der Grundschulphase effektiver als die deduktiven Methoden sind, weil Kinder in diesem Alter nicht zur abstrakten Denkweise fähig sind.¹¹¹⁰

Ausgehend von den oben dargelegten Lehrmethoden scheint dem Verfasser die Unterrichtsmethode Gagnés für die Unterrichtung des erstellten Curriculums für den IRU an den azharitischen Grundschulen am geeignetsten zu sein. Nach Gagnés Methode werden die vermittelten Begriffe zunächst in zwei Kategorien aufgeteilt:

1. Die kognitiven greifbaren Begriffe:

Diese Begriffe werden durch die Wahrnehmungen der Schüler, d. h. durch mittelbare bzw. unmittelbare Beobachtung, gelernt. Bei der Vermittlung solcher Art von Begriffen scheint die induktive Lehrmethode geeignet zu sein, wobei die Lehrer für die Anwendung dieser Lehrmethodik die nachstehenden Schritte befolgen sollten:

- Die Lernziele des Begriffs sollten den Lernenden im Voraus vorgestellt werden.
- Der Lehrer sollte den Begriff an die Tafel schreiben.
- Der Lehrer sollte ein oder mehrere Beispiele für den behandelten Begriff nennen, damit die Schüler seine Bedeutung kennenlernen.
- Der Lehrer sollte den Begriff anhand von vielfältigen Beispielen, die die Merkmale und Dimensionen des behandelten Begriffs verdeutlichen, definieren.
- Der Lehrer sollte den Schülern Beispiele sowie Gegenbeispiele für den Begriff nennen und auf den zeitlichen Aspekt bei der Vermittlung achten.
- Der Lehrer sollte bei der Vermittlung des Begriffs auf die Reihenfolge der dazugehörigen Beispiele achten, die sich nach dem Schwierigkeitsgrad richten sollte.
- Der Lehrer sollte die Schüler darauf hinweisen, dass das angegebene Beispiel als eine exemplarische Erläuterung gilt, und das angegebene Gegenbeispiel dem Gegensatz des behandelten Begriffs entspricht.¹¹¹¹
- Der Lehrer sollte den Schülern die Merkmale sowie die Definition des behandelten Begriffs vorstellen.
- Die Schüler sollten gleich danach die entsprechende Hilfe zum Verständnis des Begriffs erhalten.

¹¹¹⁰ Vgl. Ġawdat Aḥmad Saʿāda; Ġamāl Yaʿqūb al-Yūsif: Tadrīs mafāhīm al-luġa al-ʿarabiyya wa-r-riyāḍiyyāt wa-l-ʿulūm wa-t-tarbiya al-iġtimāʿiyya [Die Unterrichtung von den Begriffen der arabischen Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften und der sozialen Erziehung]. Beirut (ohne Jahr), S. 106.

¹¹¹¹ Anhang, S. 311.

- Schließlich sollte der Lehrer den Schülern die entsprechende Unterstützung bei der Korrektur ihrer Fehler hinsichtlich des behandelten Begriffs geben.

2. Die abstrakten Begriffe:

Diese sind die Begriffe, die die Schüler nicht unmittelbar durch ihre Wahrnehmungen begreifen können. Zur Vermittlung solcher Art von Begriffen scheint hier die deduktive Lehrmethode durch die folgenden Schritte am geeignetsten zu sein:

- Die Lernziele des Begriffs sollten den Lernenden im Voraus vorgestellt werden.
- Der Lehrer sollte den Begriff an die Tafel schreiben oder mithilfe eines Projektors darstellen.
- Die Schüler sollten die in der Definition enthaltenen deduktiven Begriffe wiederholen, in dem sie die vom Lehrer gestellten Fragen zur Definition des behandelten Begriffs beantworten. Dies erfordert in erster Linie, dass die Schüler die zuvor behandelten Begriffe gut beherrschen.
- Der Lehrer sollte den Schülern zum behandelten Begriff positive und negative Beispiele nennen. Danach sollte er sie auffordern, diese Beispiele zu kategorisieren. D. h. sie sollten erläutern, welche Beispiele zum behandelten Begriff gehören und welche nicht? Die Lernenden sollten in diesem Falle versuchen, die in der Definition enthaltenen Merkmale im angegebenen Beispiel herausfinden und daraus ein deduktives Verständnis des Begriffs bekommen.

Dies geschieht dadurch, dass der Lehrer den Schülern innerhalb des Vermittlungsprozesses Fragen stellt und ihnen die entsprechende Unterstützung gibt. Sobald die Schüler die Fähigkeit besitzen, die angegebenen Beispiele zum behandelten Begriff zu kategorisieren, geht man davon aus, dass sie eine umfassende Kenntnis des Begriffs haben.

Technische und mediale Hilfslehrmittel zur Unterrichtung des erstellten Curriculums:

Die Verfügbarkeit von unterschiedlichen Hilfslehrmitteln im Lehrprozess spielt für dessen Qualität und Effektivität eine zentrale Rolle. Besonders wichtig sind diese Hilfsmittel im IRU, weil die Schüler meistens mit abstrakten Begriffen konfrontiert werden, wie z. B. die Begriffe über die verborgenen Dinge. Durch die entsprechenden Hilfslehrmittel können solche Begriffe den Schülern eindrücklich dargestellt werden.¹¹¹²¹¹³

¹¹¹² Aš-Šāfiʿī, Ibrāhīm Muḥammad: At-Tarbiya al-islāmiyya wa-ṭuruq tadrīsihā [Islamischer Religionsunterricht und dessen Lehrmethoden] Kuwait 1989, S. 268.

¹¹¹³ Anhang, S. 312.

Durch die technologische Entwicklung steht heutzutage eine große Anzahl solcher Hilfslehrmittel im Lernprozess zur Verfügung. Beispielsweise wird hier von Hilfsmitteln wie Kassetten, Videokameras, Folienprojektoren, transparenten Folien, Filmen verschiedener Art, Sprachlaboren etc. gesprochen. Trotz der Notwendigkeit solcher Hilfslehrmittel im Unterricht geht man davon aus, dass diese Hilfsmittel in den meisten azharitischen Schulen, insbesondere in den Grundschulen, in Ägypten nicht vorhanden sind. Dies erfordert, dass der Lehrer im IRU mit den verfügbaren Alternativen versucht, die Inhalte in effektiver Weise zu vermitteln. Folgende Mittel stehen zur Wahl:

1- Die Schreib- und Anzeigetafel:

Dieses Hilfsmittel sollte für die Lehrkräfte im IRU eine wichtige Hilfe sein. Man könnte die Schreib- oder Anzeigetafel bei der Vermittlung von religiösen Begriffen verwenden. Beispielsweise könnte der Lehrer den Begriff, dessen Definition und Merkmale sowie die dazugehörigen Beispiele mit Kreide an die Tafel schreiben. Bilder für die Handlungen der rituellen Gebetswaschung, des rituellen Gebets, der großen Pilgerfahrt etc. könnte er den Schülern mit Hilfe einer Magnettafel in entsprechender Reihenfolge vorstellen. Er könnte diese Bilder auch in nicht zugeordneter Form auf die Magnettafel aufhängen und die Schüler dazu auffordern, sie in einer passenden Form anzuordnen.

Die Anzeigetafel kommt besonders bei der Darstellung der Fazits der behandelten Themen zum Einsatz, etwa um Stichpunkte der Thematik festzuhalten. Die Besonderheit eines solchen Lehrhilfsmittels ist die einfache Handhabung und die ständige Verfügbarkeit der verschiedenen Aspekte des behandelten Begriffs sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schüler.

2- Bilder, Abbildungen und Landkarten im IRU:

Bilder haben eine besondere didaktische Funktion im Unterricht. Durch ein Bild kann äußerliches Aussehen, Farbe und Oberfläche eines Gegenstands dargestellt werden. Durch die Verwendung von Abbildungen im Unterricht kann man eine symbolhafte Erläuterung zu einem Gegenstand liefern, wobei die Anwendung dieser Methode besonders von Vorteil ist, wenn man den behandelten Begriff durch Begriffe nicht umfassend erläutern kann.¹¹¹⁴

In der Regel wirken Bilder sehr stark auf Kinder. Der Einsatz von Bildern spielt bei der Förderung des Verständnisses für die konkrete Bedeutung von Begriffen eine wesentliche Rolle. In den Büchern des IRU von Muḥammad Saʿīd al-ʿIryān wurden farbige Bilder in einigen

¹¹¹⁴ Anhang, S. 313.

Lehreinheiten eingeführt. Der Erfolg dieser Neuerung zeigte sich in den ausgezeichneten Ergebnissen für den Lernprozess im IRU.¹¹¹⁵

Die Bilder, die man im erstellten IRU - Curriculum verwenden könnte, sind z. B. die über die göttlichen Eigenschaften (Monotheismus, Dasein, Mächtigkeit, Wissen, Hören, Sehen ... Gottes). Solche Bilder könnte der Lehrer aus Darstellungen des menschlichen, tierischen und pflanzlichen Lebens zusammenstellen. Besonders interessant für die Schüler wären in diesem Zusammenhang die Bilder über die Handlungen der rituellen Gebetswaschung, des *tayammums*, des rituellen Gebets und der großen Pilgerfahrt. In unserem Beispiel zeigte der Verfasser den Schülern in einigen Lehreinheiten seines erstellten Curriculums eine Reihe von Bildern der Reisen einiger muslimischer Kämpfer zur Erläuterung verschiedener Begriffe.

Die Verwendung von Abbildungen im IRU ist in bestimmten Inhaltsfeldern für den Lernprozess besonders effektiv. Man könnte z. B. bei der Erläuterung der Sunna- und Pflichthandlungen der rituellen Gebetswaschung und des rituellen Gebets oder beim Thema *zakāh*-Arten Abbildungen verwenden. Weiterhin könnte die Verwendung von Landkarten als Hilfsmittel bei der Vermittlung der im Islam bekannten Schlachtorte sowie der Routen der Feldzüge hilfreich sein.

3- Filme im IRU:

Zu den methodischen und didaktischen Überlegungen im IRU gehören auch Filme verschiedener Art. Fathī (1984)¹¹¹⁶ legt großen Wert auf Dokumentationsfilme und führt an, dass sie einen großen Einfluss auf die Vermittlung und Klärung von Wahrnehmungen durch die Lebendigkeit der Bilder haben. Sie eignen sich besonders gut zur Klärung von Begriffsinhalten, die durch sprachliche Erläuterung nicht umfassend dargestellt werden könnten. In diesem Kontext schlägt der Verfasser für einige Inhaltsfelder seines Curriculums Dokumentationsfilme vor. Bedeutend für Schüler in diesem Alter sind Filme über die Handlungen der großen Pilgerfahrt, Filme über die Stationen der Pilgerfahrt, Live-Sendungen für Pilger oder Filme über den Werdegang einiger muslimischen Wissenschaftler als Erziehungsvorbild. Anzuführen wären außerdem Filme über Weltall-Phänomene, Wind, Wolken, Regen, Pflanzen, Geheimnisse von Menschen, Tiere und Pflanzen etc. Beispiele für solche Filme sind die Sendungen: Die Wissenschaft und der Glaube (*al-ilm wa-l-Imān*), der Koran, die Wissenschaft und die Meereswelt (*al-qurʿān wa-l-ilm wa-ʿālam al-biḥār*). Auch über die islamischen Feldzüge gibt es zahlreiche Dokumentationsfilme.

¹¹¹⁵ Yūnis, Fathī ʿAlī: *Dirāsāt baʿḍ al-wasāʾil al-musāʾida fī taʿlīm al-qurʿān al-karīm li-l-mubtadiʿīn* [Erforschung einiger Hilfsmittel beim Erlernen des edlen Koran für die Anfänger]. Jordanien 1984, S. 59.

¹¹¹⁶ Ebd. S. 63.

Hervorzuheben wäre noch der Einsatz von kurzen Lehrfilmen, die einige religiösen Inhaltsfelder in einer praktischen Hinsicht behandeln, wie z. B. die Filme zum Erlernen von gottesdienstlichen Handlungen, wie die rituelle Gebetswaschung und Ganzkörperwaschung, der *tayammum* und das rituelle Gebet etc.

4- Folien und Projektor im IRU:

Folien und ein entsprechender Projektor sind sehr gut als Präsentationsmittel im IRU geeignet. Auf den Folien könnten z. B. Stichpunkte der behandelten Lektion, eine Landkarte mit den heiligen Orten im Islam, und die Handlungen der großen Pilgerfahrt sowie die vorgeschriebenen Orte für den Weihezustand präsentiert werden. Auf Folien könnten ebenfalls Zeichnungen gezeigt werden, die die islamischen Feldzüge oder die Reisen einiger im Islam bedeutender Wissenschaftler in die Regionen der islamischen Welt darstellen.

5- Transparente Folien im IRU:

Die Religionslehrer könnten zur Verbesserung des Lernprozesses im IRU transparente Folien verwenden. In bestimmten Inhaltsfeldern, wie z. B. bei dogmatischen und rechtlichen Themen, könnten verschiedene Folien so eingesetzt werden, dass auf jeder Folie ein besonderer Aspekt des Themas behandelt wird.

Aktivitäten als Hilfslehrmittel im erstellten Curriculum:

Zur Verbesserung des Lernprozesses im IRU sollten besondere Aktionen mit den Schülern unternommen werden:

- Ausflüge zu öffentlichen Plätzen, wie z. B. in den Zoo oder in ein öffentliches Aquarium, um dort den Kindern Beispiele für die Mächtigkeit Gottes in seiner Schöpfung zu zeigen.
- Die Schüler sollten Wandplakate anfertigen, in denen dogmatische und rechtliche religiöse Begriffe aus dem erstellten Curriculum erörtert werden.
- Die Einübung in die Praxis der rituellen Gebetswaschung sowie des rituellen Gebets in der Schulmoschee.
- Die Teilnahme an der Schulsendung durch das Vortragen von Reden, in denen die im Curriculum enthaltenen Begriffe diskutiert werden.¹¹¹⁷
- Die Bildung von unterschiedlichen religiösen Schulgruppen, wie z.B. die Gruppe der Sauberkeit, die Gruppe der Freundschaft und die Gruppe des Kulturbereiches.
- Die Organisation von Diskussionsabenden in der Schule, in denen die Schüler über die Gefahren von extremistischen Strömungen im Islam aufgeklärt werden.

¹¹¹⁷ Anhang, S. 315.

- Die Organisation von religiösen Wettbewerben, bei denen die Schüler z. B. ihre Leistung beim Memorieren des Korans vergleichen können.¹¹¹⁸

¹¹¹⁸ Anhang, S. 316.

10.2 Brief von Farağ in Arabisch über den aktuellen Stand seines Curriculums

أولاً: بالنسبة للمنهج بصرح أقدم فريضة لم يسهل الأثر.
 ولم يصيغ. لأنه ~~لا يسهل~~ مصرحاً أن أفضل بين نظرية
 والطبيعة ما يغاير خبر البحوث العلمية لا ينظر
 إليه فريضة أن الطبيعة.

ثانياً: الله عز وجل كل جنس من جنس اسمه كجنته إصلاح التعليم
 من النظر في علم العلي الأثرى ① تفويض
 المناهج الأثرية وتطويرها. بداية من المرحلة الابتدائية
 وثانية المرحلة الثانوية الأثرية.

ثالثاً: لم يغاير مناهج المرحلة الإعدادية الأثرية وكذلك الثانوية
 فمؤد الأهداف العامة والخاصة التي يجب كبرها من
 قبل اللجنة وفرضها معايير ~~التي~~ ^{التي} تحتوي ~~وتنظم~~
 وتنظم.

رابعاً: لكن وكل الأثر مؤثر أبنت كل جنس لتطوير مناهج التربية
 الإسلامية واللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ~~والثانوية~~
 وإلى الآن لم تشكل اللجنة ولم تنفذ.

منه لندرية أعتقد أنه الأسباب التي منعت تطوير مناهج التربية
 الإسلامية بالمرحلة الابتدائية تكمن في:

① قلة الوعي بضرورة الاستفادة من الدراسات والبحوث
 (مايسر ودكتوراه) من تطوير العملية التعليمية الأثرية من
 مراحل التعليم قبل الجامعي.

① الخوف من المخاطرة : ذاك الترتيب الذي السائدة من مصر
 الآن هواد من الترتيب والتعليق أهم من الأثر يجعل المسؤول
 عنه يتعلم فيكون من المخاطرة من تجربته أي من خبرته
 خوفاً من إفساد العمل والمخاطرة

② المؤلف شارك في تأليف كتب المناهج وطرق تدريس الترتيب
 الإحصائية في علم الاجتماع والتأويل في الترتيب والتعليق ، وحاول تطعيم
 مادته وعامله من المناهج والكورس في المنهجية
 كما شارك في لجنة إصلاح التعليق بالجامعة السنية

أدب / محمود عبد الحميد
 رئيس
 أستاذ المناهج وطرق التدريس
 كلية التربية جامعة الأزهر
 ومركز الأهرام للدراسات والبحوث
 للتأليف والتدريس

10.3 Biographie von Farağ in Arabisch



كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

السيرة الذاتية

أ.د/ محمود عبده أحمد فرج

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية . جامعة الأزهر

مدير مركز الأزهر لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

1433 هـ . 2012 م

بسم الله الرحمن الرحيم

سيرة ذاتية

أولاً: بيانات شخصية:

1. الاسم: أ.د/ محمود عبده أحمد فرج.
2. تاريخ ومحل الميلاد: 1963/10/3 في الطوناب - إدفو - أسوان - مصر.
3. الوظيفة التي يشغلها حالياً:
 - أستاذ بكلية التربية جامعة الأزهر، قسم المناهج وطرق التدريس.
 - مدير مركز الأزهر لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
 - مدير مركز التأهيل التربوي بأسسيوط.
4. الحالة الاجتماعية: متزوج ويعول.
5. محل الإقامة: القاهرة الجديدة - التجمع الأول - عمارة 30 - شقة 8.
6. الهاتف: 01228863912

dr.m_farag@yahoo.com

ثانياً: المؤهلات العلمية:

1. الإجازة العالية (الليسانس) في الآداب والتربية شعبة الدراسات الإسلامية، بكلية التربية جامعة الأزهر في العام الجامعي 1987/86م، بتقدير عام جيد جداً مع مرتبة الشرف والأول على الدرجة.
2. الدبلومة الخاصة في التربية وعلم النفس من كلية التربية بجامعة الأزهر عام 1990/89م، بتقدير عام جيد جداً.
3. درجة التخصص (الماجستير) في التربية تخصص مناهج وطرق تدريس عام 1993 بتقدير عام "ممتاز" من كلية التربية جامعة الأزهر، وكان عنوان الرسالة "تطوير محتوى منهج الفقه لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية".
4. العالمية (دكتوراه الفلسفة في التربية) تخصص مناهج وطرق تدريس عام 1997 بتقدير عام (مع التوصية بتبادل الرسالة مع الجامعات الأخرى)، من كلية التربية جامعة الأزهر، وكان موضوع الرسالة "منهج مقترح في التربية الدينية الإسلامية لتلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية وأثره في تنمية المفاهيم الدينية والاتجاهات نحو المادة".

ثالثاً: التدرج الوظيفي:

1. معيد مكلف بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر من 1988/4/26م.
2. مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر اعتباراً من 1993/8/10م.
3. مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر 1997/6/30 حتى 2000/8/30م.
4. أستاذ مساعد بكلية التربية بصلالة، سلطنة عمان من 2000/9/1م حتى تاريخه.
5. أستاذ مساعد (مشارك) بكلية التربية جامعة الأزهر الشريف اعتباراً من 9/11/2002م.
6. أستاذ بكلية التربية جامعة الأزهر الشريف، تخصص مناهج وطرق تدريس تربية إسلامية اعتباراً من 2007/11/22م.
7. رئيس مركز التأهيل التربوي بالأقصر، ومقره كلية البنات الأزهرية بطيبة، بقرار شيخ الأزهر رقم (181) لسنة 2010م.
8. رئيس مركز التأهيل التربوي بأسسيوط في الفترة من 2011م حتى تاريخه.
9. مدير مركز الأزهر لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من 2012/6/1م وحتى تاريخه.

10. مشرف تصميم تعليمي - مناهج وطرق تدريس - بشركة سهم التعليمية (ولقد أشرفت في هذه الفترة على إنتاج (69) كتاب طالب ودليل معلم في العلوم الشرعية لطلاب المراحل التعليمية . ابتدائي وإعدادي وثانوي بقارة أفريقيا وكتب العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في أوروبا الشرقية).

رابعاً: الأنشطة العلمية:

أ. الأبحاث العلمية:

1. الاتجاهات الحديثة في إعداد الكتاب المدرسي مع تطبيقات تربوية في مجال الكتاب العربي الإسلامي: بحث تم عرضه في اجتماع خبراء إقليمي لإعداد الكتاب المدرسي العربي الإسلامي لدول غرب وجنوب الصحراء بإفريقيا، المنعقد في الجامعة الإسلامية بالنيجر بالاشتراك مع منظمة الإيسكو 1998.
2. "تقويم المهارات الأدائية للدعاة"، مجلة كلية التربية بينها ، عدد أبريل (1999).
3. "المحتوى الثقافي العربي الإسلامي في كتب تعليم اللغة العربية لطلاب المعهد الأزهرى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، مجلة التربية، كلية التربية بجامعة الأزهر، العدد (91) أغسطس 2000م.
4. "منهج مقترح لتعليم الدين الإسلامي لطلاب المعهد الأزهرى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية بجامعة عين شمس، العدد العاشر، أكتوبر 2001م. (مشترك).
5. "العولمة وتحدياتها في برامج إعداد معلم التربية الإسلامية بكليات التربية ووعي الطلاب المعلمين العولمة بها" مجلة التربية، تصدر عن كلية التربية بجامعة الأزهر، عدد أغسطس 2001م.
6. "فاعلية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تلاوة القرآن الكريم وفهمه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية"، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية بجامعة عين شمس، العدد الثاني عشر ديسمبر 2001م.
7. "منهج مقترح للعلوم الشرعية بمراحل التعليم قبل الجامعي بالمعهد الديني بالبحرين" ندوة (تطوير مناهج العلوم الشرعية للمعهد الديني بالبحرين) التي نظمتها وزارة التربية والتعليم بفندق الدبلومات بالمنامة في الفترة 2002/1/9-5م.
8. "الاتجاهات الحديثة في التربية القيمية بين الشرق الإسلامي والغرب" بحث مرجعي مقدم للجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين، تمهيدا للترقية إلى وظيفة أستاذ مساعد بكلية التربية بجامعة الأزهر، 2002م.
9. " أثر برنامج في الثقافة الإسلامية في تنمية القيم لمواجهة تحديات العولمة لدى طلاب كليات التربية " مجلة التربية، تصدر عن كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (114)، ديسمبر 2002م.
10. "أثر استخدام الموديوالات التعليمية في تنمية الأداءات التدريسية الأكاديمية لدى طلاب شعبة التربية الإسلامية بكليات التربية "مجلة القراءة والمعرفة، تصدر عن الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (29) ديسمبر، 2003م.
11. "استخدام الحقيبة التعليمية المنتجة بواسطة الكمبيوتر في تنمية المفاهيم والقيم الدينية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي "مجلة التربية، تصدر عن كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (123) الجزء الأول، ذو القعدة 1424هـ، يناير 2004 (مشترك).
12. "أثر التدريب على بعض الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية باستخدام مدخلي التكامل والإبداع في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلاب شعبة التربية الإسلامية بكليات التربية " المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة "القراءة وتنمية التفكير" الذي تم انعقاده بدار الضيافة بجامعة عين شمس في الفترة من 7-8 /7/2004م (مشترك).

13. "تنمية الوعي بمعايير الحكم على المواد التعليمية المستحدثة لدى طلاب شعبة التربية الإسلامية بكليات التربية وتطبيقهم لها في مواقف تدريسية مصغرة" مجلة القراءة والمعرفة، تصدر عن الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (45)، مايو 2005م (مشترك).
14. "تصور مقترح لخارطة بحثية في المناهج وطرق التدريس في ضوء المشكلات الميدانية بسلطنة عمان" بحث تم عرضه في ندوة (البحث العلمي في كليات التربية بسلطنة عمان الواقع والآفاق) كلية التربية بالبرستاق في الفترة من 11-10/5/2005م (مشترك).
15. "تنمية مهارات البحث في مصادر المعرفة الإسلامية لدى طلاب شعبة التربية الإسلامية بكليات التربية" المؤتمر الدولي الرابع لمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة "التعليم باللغة العربية في عصر المعرفة" الذي تم انعقاده بجامعة القاهرة، في الفترة من 7-8/7/2005م.
16. "تصور مقترح لتضمين القيم البيئية في مناهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي وأثره في إكساب التلاميذ هذه القيم" مجلة التربية، تصدر عن كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (114) 2006م.
17. "تقويم محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء حاجات الشباب ومتطلبات المجتمع المحلي والعالمى" بحث مرجعي تم عرضه ومناقشته والترقيته به إلى درجة أستاذ بكلية التربية بجامعة الأزهر في 22/11/2007م.
18. "ماذا يقرأ الشباب في الدين؟ ولمن يقرؤون؟" بحث تم عرضه في المؤتمر الدولي الثامن للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (ماذا يقرأ الأطفال والشباب؟ ولماذا يقرؤون؟ ولمن يقرؤون؟) الذي تم انعقاده في دار الضيافة بجامعة عين شمس في الفترة من 8-9/ يوليو 2008م.
19. "فاعلية مدخل المقاصد الشرعية في تنمية فهم ما وراء النصوص الدينية لدى طلاب شعبة التربية الإسلامية بكليات التربية" تحت النشر بمجلة القراءة والمعرفة، تصدر عن الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس عدد يناير 2010م.
20. "متطلبات القراءة في كتب التراث، (الفقه نموذجاً)" المؤتمر الثالث عشر (تعليم القراءة من محدودية الأبجدية إلى آفاق الوظيفية والإمتاع) 3-4 يوليو 2013م.
21. "استخدام مدخل المقاصد الشرعية في تطوير تدريس علوم الزكاة بالتعليم العام" ورقة عمل عرضت في اجتماع الخبراء الإقليمي الذي تم انعقاده بمقر اللجنة الوطنية المصرية بالقاهرة في الفترة 2-5/ يوليو 2013م، بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو) والمعهد العالي لعلوم الزكاة.
22. "تجربة الأزهر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" ورقة عمل عرضت في "الملتقى العلمي الدولي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" تجارب ورؤى مستقبلية" في الفترة من 14-16 يناير لعام 2013م.
23. استخدام استراتيجية التحليل الصوتي في علاج الصعوبات الصوتية لدارسي المستوى الأول من الناطقين بغير العربية "مؤتمر أبو ظبي الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب وطموحات) الذي تم انعقاده في 18-19 من ديسمبر 2013م بفندق ريتزكارلتون بأبو ظبي.
24. "أسس إعداد مناهج فقه الزكاة في التعليم العام" و "تصور مقترح لمنهج علوم الزكاة في المرحلة الثانوية بالتعليم العام" محاضرتان "ألقيتا في الدورة التدريبية لتأهيل المعلمين في مقررات علوم الزكاة في الفترة من 22-24 من ديسمبر 2012م بمعهد علوم الزكاة بالسودان بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو).
25. "تجربة الأزهر في إعداد اختبارات الكفاءة اللغوية" ندوة البرامج الدولية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وقياس مخرجاتها، التي أقامها المركز الوطني للقياس والتقويم خلال الفترة 25/11/1434هـ الموافق 1-2/10/2013.

26. "تصور مقترح لمعالجة الصور السلبية عن المذاهب الإسلامية في المقررات الإسلامية".

ب. الكتب العلمية المنشورة والمذكرات غير المنشورة:

1. التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة (القاهرة، عالم الكتب 1999). (بالاشتراك مع أ.د. فتحي يونس ود. مصطفى عبد الله).
2. تعليم الدين الإسلامي للناطقين بغير العربية، المنهج - الأسس - الإجراءات التدريسية (رؤية مستقبلية)، الهيئة المصرية العامة للكتاب 2003م. (حقوق الطبع والنشر محفوظة للمؤلف).
3. المفاهيم الدينية الإسلامية وأسس تكوينها (جده، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، 1431هـ / 2001م) (شارك في التأليف د. مصطفى عبد الله).
4. السيرة النبوية لطلاب المستوى الثاني من الناطقين بغير العربية بالمعهد الأزهرى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الأزهر الشريف 1996). (بالاشتراك مع د. مصطفى عبد الله، ومراجعة الشيخ/ فوزي فاضل الزفزاف، وكيل الأزهر الشريف).
5. كتاب الفقه لطلاب المستوى الثاني من الناطقين بغير العربية بالمعهد الأزهرى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الأزهر الشريف 1996). (بالاشتراك مع الدكتور/ مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوى، ومراجعة الشيخ/ فوزي فاضل الزفزاف، وكيل الأزهر الشريف).
6. كتاب التفسير لطلاب المستوى الثاني من الناطقين بغير العربية بالمعهد الأزهرى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الأزهر الشريف 1996). (بالاشتراك مع د. مصطفى عبد الله ومراجعة الشيخ فوزي فاضل الزفزاف، وكيل الأزهر الشريف).
7. تدريس التربية الدينية الإسلامية بالتعليم العام والأزهرى، أسسه وإجراءاته (جزءان): (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1998). (شارك في إعداده د. مصطفى عبد الله).
8. محاضرات في طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية لطلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة (القاهرة، كلية التربية، جامعة الأزهر 1999).
9. كراسة التدريبات العملية في مادة طرق تدريس التربية الدينية الإسلامية لطلاب الفرقة الثالثة والرابعة بكليات التربية (جزءان) 1998م (بالاشتراك مع د. مصطفى عبد الله).
10. محاضرات في أسس بناء المناهج الدراسية وتنظيماتها لطلاب الفرقة الثالثة بكلية التعليم الصناعي التابعة لوزارة التعليم العالي (القاهرة 1998).
11. إعداد دليل المعلم لمواد الفقه والتفسير والحديث بالصف الأول الإعدادي لقطاع المعاهد الأزهرية.
12. المشاركة في تأليف: سلسلة الأزهر لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لمستويات المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتميز.
13. المشاركة في تأليف: دليل المعلم لسلسلة الأزهر لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لمستويات المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتميز.

ج. المشاركة في عضوية اللجان العلمية (داخل جمهورية مصر العربية):

1. عضو لجنة "الأنشطة العلمية" بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر خلال العامين 1999/98م، 2000/99م.
2. عضو لجنة المتابعة على مراكز التأهيل التربوي بقرار شيخ الأزهر رقم (477) لسنة 2010م.

3. عضو لجنة إصلاح التعليم الأزهرى المشكلة بقرار فضيلة الإمام الأكبر الأستاذ الدكتور/ أحمد محمد الطيب.
4. عضو بمكتب جودة التعليم بجامعة الأزهر الشريف.

د. المشاركة في عضوية اللجان (داخل جمهورية مصر العربية وخارجها):

1. عضو لجنة "الإشراف على الأنشطة" بقسم الدراسات التربوية بكلية التربية بصلالة خلال العام الجامعي 2000/2001م.
2. عضو ومقرر لجنة إجراء "مقابلة شخصية" للفاضل/محمد بن عوض بن خميس لتحديد مدى ملاءمته للعمل بوظيفة تدريسية بالكلية، والتي تمت في يوم الاثنين الموافق 2000/12/18م.
3. عضو لجنة "الإشراف على النادي التربوي بكلية التربية بصلالة - سلطنة عمان"، من عام 2002م حتى عام 2004م، ورئيس لجنة الإنشاد الديني بالنادي، بتكليف من مجلس القسم المنعقد يوم الإثنين الموافق 2002/10/1م.
4. عضو اللجنة المكلفة من قبل عميد الكلية بكلية التربية بصلالة - سلطنة عمان بإعداد تقرير عن "المشغل التعريفي لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الأساسي" والذي أقامته وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في كلية التربية بصلالة في الفترة من 2002/10/23-22م.
5. عضو اللجنة المكلفة من قبل عميد كلية التربية بصلالة - سلطنة عمان "بتقويم ورقة فلسفة التربية بسلطنة عمان" وإعداد تقرير بذلك.
6. عضو اللجنة المكلفة من قبل مجلس القسم المنعقد يوم الإثنين الموافق 2002/12/3م، بتقويم "مشروع لائحة ترقية أعضاء هيئة التدريس" الواردة من المديرية العامة للكلديات برقم د.ب.ك 793/2002م، بتاريخ 2002/11/25م.
7. عضو ومقرر لجنة إجراء مقابلة للفاضل/ محمد بن عوض بن خميس لتحديد مدى ملاءمته للعمل بوظيفة تدريسية بالكلية، والتي تمت يوم الاثنين الموافق 2000/12/18م.
8. عضو اللجنة المكلفة من قبل مجلس القسم بمشروع البحث الجماعي عن " تقويم المعلمين الجدد خريجي كلية التربية بصلالة للعام الدراسي 2000/2001م " بإشراف دائرة البرامج الأكاديمية بالمديرية العامة للكلديات التربية.
9. عضو اللجنة المشكلة من قبل عميد كلية التربية بصلالة - سلطنة عمان 2003/4/24م والمخصصة بـ "تقويم الأسئلة الامتحانية بالكلديات الست بسلطنة عمان".
10. عضو اللجنة المشكلة من قبل مجلس القسم بكلية التربية بصلالة والمكلفة بإعداد خطة بحث عن "تقويم تجربة التعليم الأساسي بسلطنة عمان" تمهيدا لتنفيذه.
11. عضو اللجنة المشكلة من قبل عميد كلية التربية بصلالة بتاريخ 2003/5/18م والمكلفة بمشروع "تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج".
12. عضو لجنة صياغة العرض التفصيلي لأعمال المشغل التعريفي بالتربية العملية لطلاب الفرقة الرابعة " 2006/9/23م.
13. عضو اللجنة المكلفة من قبل مجلس الوحدة بتاريخ 2003/10/5م بإبداء الرأي حول "التصور المقترح لتعديل برنامج التربية العملية لنظام ست عشرة ساعة" ، والواردة من دائرة البرامج بتاريخ 2003/9/14م.
14. عضو اللجنة المكلفة من قبل مجلس القسم بتاريخ 2003/10/6م بتقويم استبانة فحص مستوى الامتحانات التحصيلية الواردة من المديرية العامة للكلديات.
15. عضو لجنة "الرد على فحص استمارة تقييم طالبات مجال علمي/ أدبي الواردة من كلية التربية بالرساتاق في التربية العملية".
16. عضو لجنة تقويم "التصور المقترح حول بطاقة تقويم أداء الطالبات المعلمات للمجالين العلمي والأدبي في التربية العملية" بتاريخ 2003/12/6م.

17. عضو تحكيم "دليل الإشراف التربوي" إعداد دائرة الإشراف التربوي بمديرية التربية والتعليم بمحافظة ظفار 2004/10/18م.
18. عضو لجنة "تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج دفعة 2006/2005" في مجال تخصص التربية الإسلامية.
19. عضو لجنة "وضع آلية مقترحة لتفعيل توصيات الندوة العلمية الرابعة المشتركة بين كليتي التربية بصحار والرسناق" 2006/9/26م .
20. عضو اجتماع اللجنة المشتركة للتربية بين المديرية العامة للتربية والتعليم ووحدة المناهج وطرق التدريس بالكلية، الذي تم يوم 2006/10/15م.
21. عضو لجنة كتابة المقترحات والتوصيات حول: الآلية المقترحة لاختيار الخارطة البحثية وتمويلها" بتاريخ 2007/5/6م.
22. عضو لجنة الدعم الفني بقطاع المعاهد الأزهرية، المشكلة من قبل مستشار شيخ الأزهر لجودة التعليم في إطار الدعم الفني للمعاهد الأزهرية المرشحة للاعتماد من قبل هيئة ضمان الجودة.

هـ. المشاركة في اجتماعات ودورات تدريبية خارج جمهورية مصر العربية:

1. المشاركة بورقة عمل سبق الإشارة إليها — في اجتماع إقليمي لإعداد الكتاب المدرسي العربي الإسلامي الموجه لدول غرب وجنوب الصحراء بإفريقيا، والذي تم انعقاده في الجامعة الإسلامية بالنيجر في الفترة من 1999/6/3م.
2. المشاركة في تأطير دورة تدريبية لمعلمي التربية الدينية الإسلامية واللغة العربية أقامتها المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم الإيسيسكو بالاشتراك مع منظمة اليونسكو ببנגلاديش، في مقر منظمة اليونسكو ببנגلاديش في الفترة من 2001/3/30 إلى 2001/3/20م.
3. المشاركة في "ندوة تطوير مناهج العلوم الشرعية للمعهد الديني بالبحرين" والتي تم انعقادها في المنامة، بالبحرين في الفترة 2002/1/9 — بورقة عمل بعنوان "منهج مقترح للعلوم الشرعية بمراحل التعليم قبل الجامعي بالمعهد الديني بالبحرين".
4. المشاركة ببحث — سبقت الإشارة إليه — في ندوة (البحث العلمي في كليات التربية بسلطنة عمان الواقع والآفاق) كلية التربية بالرسناق في الفترة من 2005/5/11-10م.
5. المشاركة بورقة عمل بعنوان "تصور مقترح لتضمين القيم البيئية في مناهج التربية الإسلامية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان" في ندوة (التنمية والبيئة) كلية التربية بصلالة في الفترة من 2005/12/11-10م.

و. المشاركة في دورات تدريبية ولجان علمية داخل جمهورية مصر العربية:

1. المشاركة في تأليف كتب العلوم الدينية للمعهد الأزهرى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عام 1995م.
 2. المشاركة في دورة تدريبية للمعلمين الجدد بوزارة التربية والتعليم، تم انعقادها في تربية عين شمس في الفترة من 1998/8/1 إلى 1998/9/1 أيام السبت والأحد والاثنين.
 3. المشاركة في دورة تدريبية للمعلمين الجدد بوزارة التربية والتعليم، تم انعقادها في كلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة في الفترة من 1998/8/1م أيام الثلاثاء والأربعاء والخميس.
 4. المشاركة في أعمال لجنة الخطط والمناهج بجامعة الأزهر والتي يشرف عليها نائب رئيس الجامعة لشئون الطلاب في الفترة من 2000/9/7م، ومما تم مناقشته:
- (a) مناقشة خطة الدراسات العليا وتوصيف المقررات في مادة الفقه المقارن بكلية الشريعة والقانون.
 - (b) مناقشة الخطة وتوصيف المقررات بالدراسات العليا بكلية الدراسات الإسلامية.
 - (c) مناقشة توصيف المناهج الدراسية لقسمي الثقافة الإسلامية ومقارنة الأديان بكلية الدعوة الإسلامية.

ز. مشاركات مع قطاع المعاهد الأزهرية :

1. إعداد دليل المعلم لمادة الفقه الإسلامي للصف الأول الإعدادي.
2. إعداد دليل المعلم لمادة التفسير لطلاب الصف الأول الإعدادي.
3. إعداد دليل المعلم لمادة الحديث لطلاب الصف الأول الإعدادي.
4. المشاركة في مشروع الذكاءات المتعددة الذي تم تنفيذه بالمعاهد الأزهرية.
5. المشاركة في الدعم الفني للمعاهد الأزهرية المتقدمة للحصول على شهادة ضمان الجودة والاعتماد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
6. إعطاء دورتين تدريبيتين في "طرق تعليم اللغة العربية" لمعلمي المرحلة الابتدائية بقطاع المعاهد الأزهرية بمدينة البعوث الإسلامية في الفترة من 2013/5/21م حتى 2013/6/17م.

١. مشاركات مع الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد:

1. المشاركة في تحكيم وثيقة التربية الإسلامية للتعليم العام التي أشرفت على إنجازها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009/7/2م.
2. المشاركة في وضع الأهداف التعليمية والمعايير العلمية والعلامات المرجعية والمؤشرات السلوكية لمواد الفقه والتوحيد والمنطق بالمرحلتين الإعدادية والثانوية الأزهريتين تحت إشراف الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في الفترة من بداية شهر يناير 2009م وحتى نهاية مارس 2009م.
3. المشاركة في وضع معايير المتعلم لمواد التوحيد والمنطق والفقه بالمرحلتين الإعدادية والثانوية الأزهريتين تحت إشراف الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد مارس 2009م.
4. المشاركة في وضع خريطة نواتج التعلم لمواد التوحيد والمنطق والفقه بالمرحلتين الإعدادية والثانوية الأزهريتين تحت إشراف الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد أغسطس 2009م.
5. رئيس فريق المراجعين الخارجيين لاعتماد مدرسة المستقبل التجريبية للغات (ابتدائي) التابعة لمديرية شرق مدينة ناصر التعليمية بمديرية التربية والتعليم بالقاهرة، في الفترة من 2009/2/26-23م.
6. عضو فريق المراجعين الخارجيين لاعتماد مدرسة التعاونيات الإعدادية التابعة لمديرية شرق السويس التعليمية بمديرية السويس التعليمية، في الفترة من 2009/4/8-7م.
7. رئيس فريق المراجعين الخارجيين لاعتماد مدرسة شبراخات الإعدادية التابعة لإدارة شبين الكوم التعليمية بمديرية المنوفية التعليمية، في الفترة من 2009/4/29-26م.
8. رئيس فريق المراجعين الخارجيين لاعتماد مدرسة كفر سلامون الابتدائية التابعة لإدارة كوم حمادة التعليمية بمديرية البحيرة التعليمية، في الفترة من 2009/5/7-4م.
9. رئيس فريق المراجعين الخارجيين لاعتماد مدرسة الناصر ببني سويف التابعة لإدارة بني سويف التعليمية، في الفترة من 2009/11/18-15م.
10. رئيس فريق المراجعين الخارجيين لاعتماد معهد الوفاء الخاص التابع لمنطقة حلوان الأزهرية، في الفترة من 2009/10/21-18م.
11. رئيس فريق المراجعين الخارجيين لاعتماد مدرسة عبد الله بن النديم بالزنكلون التابعة لمديرية الزقازيق التعليمية، في الفترة 2010/3 / 17-14م.
12. رئيس فريق المراجعين الخارجيين لاعتماد مدرسة الشهيد/ محمد قرني 2 التابعة لإدارة مطاي التعليمية بمحافظة المنيا، في الفترة من 2010/4/ 8-4م.

13. رئيس فريق المراجعين الخارجيين لاعتماد مدرسة الجديدة الابتدائية بنات بمنفلوط محافظة أسيوط، في الفترة من 18-21/4/2010م.
14. إعداد نموذج من خريطة منهج التوحيد في المرحلتين الإعدادية والثانوية الأزهريتين.
15. إعداد نموذج من خريطة منهج الفقه في المرحلتين الإعدادية والثانوية الأزهريتين.

ط. الدورات التدريبية الحاصل عليها :

1. دورة في اللغة الإنجليزية "في الفترة من 6/10/2001م إلى 21/10/2001م من معهد التنمية الإدارية والتدريب بسلطنة عمان.
2. دورة المراجعين الخارجيين لمؤسسات التعليم قبل الجامعي "في الفترة من 24-28 أغسطس 2008م، بدار المدرعات، إشراف إدارة التدريب بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التابعة لرئاسة مجلس الوزراء.
3. دورة نظم معلومات للمراجعين الخارجيين "يوم 15/9/2009م، إشراف إدارة التدريب بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التابعة لرئاسة مجلس الوزراء.
4. الدورة المتقدمة للمراجعين الخارجيين للتعليم قبل الجامعي (نماذج ومحاكاة) في الفترة من 14-18/12/2008م، بدار المدرعات، إشراف إدارة التدريب بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التابعة لرئاسة مجلس الوزراء.
5. الاختبار المجمع للمراجعين الخارجيين لمؤسسات التعليم قبل الجامعي 31/1/2009م الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
6. لقاء مع الذين حضروا الاختبار المجمع للمراجعين الخارجيين لمؤسسات التعليم قبل الجامعي 11/2/2009م، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
7. فنيات إعداد تقرير المراجعة الخارجية لمؤسسات التعليم قبل الجامعي 9/4/2009م، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
8. "دورة المراجعين الخارجيين لمؤسسات التعليم العالي" في الفترة من 8 - 12 مارس 2009م، بدار المدرعات، إشراف إدارة التدريب بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التابعة لرئاسة مجلس الوزراء.
9. الدورة المتقدمة للمراجعين الخارجيين للتعليم العالي (نماذج ومحاكاة) في الفترة من 15-18/3/2009م، بنادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر، إشراف إدارة التدريب بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التابعة لرئاسة مجلس الوزراء.
10. التعليم الفعال لمؤسسات التعليم العالي 34-36/3/2009م، دار المدرعات، إشراف إدارة التدريب بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التابعة لرئاسة مجلس الوزراء.
11. تقويم نواتج التعلم لمؤسسات التعليم العالي 22-24/3/2009م، إشراف إدارة التدريب بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التابعة لرئاسة مجلس الوزراء.
12. دورة نظم معلومات للمراجعين الخارجيين، 25/3/2009م، معهد نظم المعلومات التابع لوزارة الدفاع، إشراف إدارة التدريب بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التابعة لرئاسة مجلس الوزراء.
13. تطبيق المعايير القومية الأكاديمية المرجعية 27/7/2008م، مركز تطوير التعليم - كلية الطب جامعة عين شمس 27-28/7/2009م.
14. "دورة المراجعين المكثفة" في الفترة من 12-14/9/2009م بمقر الهيئة في شبرا الخيمة.

ي. مشاركات مع وزارة التربية والتعليم والمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي:

1. المشاركة في وضع أهداف التربية الدينية الإسلامية واللغة العربية بالتعليم الثانوي بجمهورية مصر العربية، مؤتمر تقويم أهداف التعليم الثانوي بمصر عام 1998م، (القاهرة، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي).
2. المشاركة في مشروع "تقويم معلمي التربية الدينية الإسلامية بجمهورية مصر العربية" الذي قام به مركز الامتحانات والتقويم التربوي عام 1998م.
3. المشاركة في تقويم الورقة الامتحانية لمادة التربية الدينية الإسلامية بالتعليم الثانوي بمصر، إشراف (المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، مارس 2000).
4. المشاركة في إعداد التقرير الختامي لمشروع التحصيل المقارن بين الدول العربية في مادة اللغة العربية للصفين الرابع الابتدائي والثالث الإعدادي بمرحلة التعليم الأساسي، إشراف المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، أكتوبر 2000م.
5. رئيس لجنة وضع امتحانات التربية الإسلامية لشهادة إتمام الثانوية العامة للمرحلتين الأولى والثانية دور أول وثاني لسنوات 2008/2009م - 2010/2009م.
6. رئيس لجنة تأليف كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي لعام 2012/2013م.

ك. مشاركات مع المركز الدولي الإسلامي للدراسات والبحوث السكانية بجامعة الأزهر:

1. مراجعة دليل "منهج التدريب للدعاة في مجال السياسات السكانية والصحة الإنجابية وقضايا النوع".
2. إعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد لـ "دليل منهج التدريب لدليل الدعاة في مجالات السياسات السكانية والصحة الإنجابية وقضايا النوع".
3. عضو اللجنة الاستشارية لدليل الدعاة عن "قضايا الصحة الإنجابية للمراهقين والشباب" والتي بدأت أعمالها باجتماعها الأول السبت الموافق 25 من شهر سبتمبر 2010 م.
4. عضو لجنة تأليف "دليل الدعاة" عن قضايا الصحة الإنجابية للشباب من منظور إسلامي.

ل. المؤتمرات العلمية:

- المشاركة ببحث أو المناقشة وإبداء الرأي فيما تم عرضه من بحوث ودراسات وأطروحات في المؤتمرات التالية:
1. مؤتمر "تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية في التعليم العام بالوطن العربي"، المنعقد في جامعة الأزهر بالاشتراك مع رابطة الجامعات الإسلامية، (القاهرة 29-31 مايو 1996م).
 2. مؤتمر "برامج كليات التربية في الوطن العربي بين الواقع والمأمول" الجمعية المصرية العامة للمناهج وطرق التدريس 1998م.
 3. مؤتمر مناهج التعليم في ظل العولمة" المؤتمر العاشر للجمعية المصرية العامة للمناهج وطرق التدريس"، أغسطس 1999م.
 4. مؤتمر "مناهج التعليم وتنمية التفكير" المؤتمر الحادي عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المنعقد بجامعة عين شمس في يوليو 2000م.
 5. مؤتمر " مناهج التعليم في ظل مفهوم الأداء " المؤتمر الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المنعقد بجامعة عين شمس في يوليو 2001م.
 6. مؤتمر "مناهج التعليم في ظل متطلبات الحياة المعاصرة" المؤتمر الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المنعقد بجامعة عين شمس في يوليو 2003م.

7. مؤتمر "القراءة في المواد الدراسية" المؤتمر الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة المنعقد بالمركز الكشفي بالقاهرة في يوليو 2002م.
8. المؤتمر السنوي الثاني للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة "نحو أمة قارئة" المنعقد بدار الضيافة بجامعة عين شمس بالقاهرة في يوليو 2002م.
9. "المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة" القراءة وتنمية التفكير" الذي تم انعقاده بدار الضيافة بجامعة عين شمس في الفترة من 7-8/7/2004م (مشاركة ببحث).
10. المؤتمر السنوي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "تكوين المعلم" المنعقد في 22-23/7/2004م بدار الضيافة بجامعة عين شمس.
11. "المؤتمر الدولي الرابع لمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة" التعليم باللغة العربية في عصر المعرفة الذي تم انعقاده بجامعة القاهرة، في الفترة 7-8/7/2005م (مشاركة ببحث).
12. المؤتمر السنوي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "مناهج التعليم والمستويات المعيارية" المنعقد بدار الضيافة بجامعة عين شمس في 26-27/7/2005م.
13. المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة "القراءة وتنمية التفكير" الذي تم انعقاده بدار الضيافة بجامعة عين شمس في الفترة 7-8/7/2004م (مشاركة ببحث).
14. ندوة (البحث العلمي في كليات التربية بسلطنة عمان الواقع والآفاق) كلية التربية بالرساتاق في الفترة من 11-10/5/2005م (مشاركة ببحث).
15. المؤتمر الدولي الرابع لمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة "التعليم باللغة العربية في عصر المعرفة" الذي تم انعقاده بجامعة القاهرة، في الفترة من 7-8/7/2005م.
16. المؤتمر الدولي الثامن للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (ماذا يقرأ الأطفال والشباب؟ ولماذا يقرؤون؟ ولمن يقرؤون؟) الذي تم انعقاده في دار الضيافة بجامعة عين شمس في الفترة من 8/9 يوليو 2008م. (مشاركة ببحث).

م. مشاركات مع المعهد العالمي للفكر الإسلامي :

1. رئيس فريق عمل وثيقة التربية الإسلامية لمراحل التعليم قبل الجامعي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

ن. الإشراف العلمي على الرسائل العلمية (الماجستير والدكتوراه):

| اسم الباحث | نوع الرسالة | مكان التسجيل | هيئة الإشراف | عنوان البحث |
|--------------------------|-------------|--|---|---|
| خميس حامد عبد الحميد وزه | ماجستير | كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة | . أحمد المهدي عبد الحليم . محمود عبده أحمد فرج | "فاعلية استخدام أسلوب التعلم ذي المعنى في تعلم الفقه على التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهر" |
| عبد الكريم مصطفى جاموس | دكتوراه | كلية الدراسات الإسلامية بالقاهرة- جامعة الأزهر | أ.د. /عباس عبد اللاه شومان أ.د. /محمود عبده أحمد فرج | التأديب بين الفقه الإسلامي والتطبيق التربوي في الولاية الخاصة. |

| | | | | |
|---------------------------|---------|--|--|---|
| صفاء جمعه سليمان | ماجستير | كلية الدراسات الإنسانية . جامعة الأزهر | أ.د/ سلوى سعد الدين دسوقي أ.د/ محمود عبده أحمد فرج. د .بسيوني إسماعيل الشيخ . | فاعلية وحدة مقترحة في التفسير الموضوعي في تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهرى واتجاهاتهم نحو مادة التفسير . |
| توكل محمد سعد الجمال | ماجستير | كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة | أ.د /محمود عبده أحمد فرج. د .عبد الرحمن أحمد عبد الخالق. | واقع التربية الحرفية في محتوى مناهج التربية الدينية الإسلامية بالتعليم الثانوي الفني " دراسة تقويمية" |
| محمد الحسيني فرج | ماجستير | كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة | أ.د /محمود عبده أحمد فرج. د .شعبان عبد القادر غزالة. د .خلف الديب عثمان. | فاعلية برنامج لتنمية مهارات اللغة العربية لطلاب الدراسات العليا ببعض الكليات النظرية الأزهرية في ضوء حاجاتهم اللغوية وأثره على اتجاهاتهم نحوها. " |
| أسعد عبد الغني إبراهيم | ماجستير | كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة | أ.د /محمود عبده أحمد فرج. د .عبد الرحمن أحمد عبد الخالق. | فاعلية استخدام المنظمات المتقدمة في تعليم بعض مفاهيم علوم الحديث النبوي على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهرى. |
| مجدي محمد المتولي | ماجستير | كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة | أ.د /محمود عبده أحمد فرج. د .عبد الرحمن أحمد عبد الخالق. | فاعلية مسرح موضوعات السيرة النبوية في تنمية التحصيل الدراسي ومفهوم ...لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهرى. |
| أحمد عبد الوهاب | ماجستير | تربية الأزهر | أ.د/ عرفة أحمد حسن . | تطوير منهج الأحياء في ضوء الإجاز العلمي. |

| | | | | |
|------------------------------|-----------------------------|--|--|---|
| | أ.د./محمود عبده أحمد فرج | | | |
| هاني زينهم شحاته | دكتوراه | كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة | أ.د./محمود عبده أحمد فرج. د. سامي محمود عبد الله. د. شعبان عبد القادر غزالة . | فاعلية برنامج علاجي في تنمية بعض مهارات القراءة والتعبير الكتابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي الأزهرية. |
| توكل محمد سعد الجمال | دكتوراه | كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة | أ.د./محمود عبده أحمد فرج. د. فتحي أبو شعشع د. عبد الرحمن أحمد عبد الخالق. | "برنامج مقترح في التوحيد في تصويب أنماط الفهم الخطأ لدى الناطقين بغير العربية ." |
| صفاء جمعه سليمان | دكتوراه | كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر | أ.د./محمود عبده أحمد فرج. أ.د./سناء محمد محمد حسن | برنامج مقترح في الفقه في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية وأثره في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة لى طلاب المرحلة الإعدادية الأزهرية. |
| نظيرة أحمد محمد | دكتوراه | كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر | أ.د./سناء محمد محمد حسن أ.د./محمود عبده أحمد فرج د. عواطف النبوي | فاعلية بعض استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. |
| غادة زين العابدين أبوشعشع | دكتوراه | كلية البنات الأزهرية | أ.د. /فايزة السيد عوض أ.د./محمود عبده أحمد د. عواطف النبوي عبد الله | فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النص الديني لتنمية مهارات الفهم والقيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية. |

| | | | |
|--|---|---------|---------------------------------|
| أ.د. / فائزة السيد عوض أ.د./ محمود عبده أحمد د. بسيوني إسماعيل الشيخ. | كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر | ماجستير | أميرة محمد محمد إبراهيم |
| أ.د./ محمود عبده أحمد فرج د. محمد رضوان | كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر | ماجستير | نجاة عبد الرحمن محمد |
| أ.د./ محمود عبده أحمد فرج أ.د./ سناء محمد محمد حسن | كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر | دكتوراه | سهام يحيى عبد الحميد عبد النعيم |
| أ.د./ محمود عبده أحمد فرج أ.د./ أحمد الضوي سعد | كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة | ماجستير | محمد نوح محمد |
| أ.د./ محمود عبده أحمد فرج د. محمد رضوان | كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر | دكتوراه | أمل عبد المعبود حامد فايد |
| أ.د./ محمود عبده أحمد فرج د. محمد رضوان | كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر | ماجستير | أميرة محمد محمد إبراهيم فايد |

س . مناقشة الرسائل العلمية:

| اسم الباحث | نوع الرسالة | مكان التسجيل | تاريخ المناقشة | عنوان البحث |
|---|-------------|---|---------------------------------------|---|
| محمد بن جمعة بن موسى الخروصي | ماجستير | كلية التربية بجامعة السلطان قابوس | الاثنين الموافق 2002/4/1م | مفاهيم العقيدة الإسلامية في مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية. |
| يوسف بن أحمد بن ناصر الخروصي | ماجستير | كلية التربية بجامعة السلطان قابوس | يوم الإثنين 2004/5/22م | "تقويم منهج التربية الإسلامية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء أسس التكامل". |
| سعيد بن حميد بن ناصر الحسني | ماجستير | كلية التربية بجامعة السلطان قابوس | يوم الإثنين الموافق 2005/10/17م | " أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي في مادة التربية الإسلامية وتقدير الذات لديهن". |
| صفاء جمعه سليمان | ماجستير | كلية الدراسات الإنسانية . جامعة الأزهر | 2009/5/22م | فاعلية وحدة مقترحة في التفسير الموضوعي في تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهر واتجاهاتهم نحو مادة التفسير. |
| توكل محمد سعد الجمال | دكتوراه | كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة | 2009/5/23م | واقع التربية الحرفية في محتوى مناهج التربية الدينية الإسلامية بالتعليم الثانوي الفني " دراسة تقويمية" |
| ناصر بن ذياب بن شهاب بن حمد البلوشي | ماجستير | معهد البحوث والدراسات العربية . جامعة الدول العربية | 2009/7/12م | "برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التخصصية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في سلطنة عمان في ضوء احتياجاتهم التدريبية". |
| هاني زينهم شحاته | دكتوراه | كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة | 2010/6/14م | فاعلية برنامج علاجي في تنمية بعض مهارات القراءة والتعبير الكتابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي الأزهر. |
| نجلاء أبو المجد سلامة | دكتوراه | كلية الدراسات الإنسانية | يوليو 2010م | برنامج مقترح لتنمية المفاهيم النحوية للناطقين بغير العربية في ضوء |

| | | | | |
|---|-------------|---|---------|---------------------------------|
| المدخل الوظيفي التكاملي وأثره على أدائهم اللغوي. | | جامعة الأزهر | | |
| تقويم محتوى مقرر التربية الإسلامية للصف الثالث الثانوي في الصومال في ضوء حاجات الطلاب ومشكلاتهم. | 2010/7/26م | معهد البحوث والدراسات العربية . جامعة الدول العربية | ماجستير | محمد فاهية عيسى |
| فاعلية برنامج قائم على التعلم للإتقان لتنمية جوانب مهارات القراءة لدى الطالب/ معلم اللغة العربية بجامعة الأقصى. | أبريل 2011م | معهد البحوث والدراسات العربية . جامعة الدول العربية | دكتوراه | عبد الله سالم محمد علوان |
| فاعلية استخدام المنظمات المتقدمة في تعليم بعض مفاهيم علوم الحديث النبوي على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهرى. | 2011م | كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة | ماجستير | أسعد عبد الغني إبراهيم |
| فاعلية برنامج لتنمية مهارات اللغة العربية لطلاب الدراسات العليا ببعض الكليات النظرية الأزهرية في ضوء حاجاتهم اللغوية وأثره على اتجاهاتهم نحوها. " | 2011م | كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة | ماجستير | محمد الحسيني فرج |
| فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص الدينية لتنمية مهارات الفهم والقيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية. | 2012 | كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر | دكتوراه | غادة زين العابدين أبو شعيشع |
| تنمية مهارات معلمي التربية الإسلامية في استخدام وسائل التقويم الصفية في ضوء الاتجاه الواقعي بالتعليم الأساسي في سلطنة عمان. | 2012م | معهد البحوث والدراسات العربية . جامعة الدول العربية | دكتوراه | المعشني بن أحمد بن سعيد العامري |

| | | | | |
|---|-------|---|---------|-------------------------------|
| فاعلية استراتيجيتي التعلم الذاتي والتعاوني في تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية في التربية الإسلامية لدى تلاميذ الصف الثامن بالتعليم الأساسي بسلطنة عمان. | 2012م | معهد البحوث والدراسات العربي- جامعة الدول العربية | دكتوراه | عمر حسن الراشدي |
| فاعلية برنامج مقترح في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية لتنمية المفاهيم العقيدة والأحكام التشريعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية. | 2012م | معهد الدراسات التربوية . جامعة القاهرة | دكتوراه | محمد سعد سعيد محمد البيضي |
| التأديب بين الفقه الإسلامي والتطبيق التربوي في الولاية الخاصة. | 2012 | كلية الدراسات الإسلامية- جامعة الأزهر | دكتوراه | عبد الكريم مصطفى جاموس |
| فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات تفسير النص القرآني والتذوق البلاغي لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية الأزهرية. | 2012 | كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر | دكتوراه | منال فوزي محمد فروح |
| بناء برنامج متكامل في الدين الإسلامي لدارسي اللغة العربية من الأجانب وتأثيره على تنمية مهارات القراءة والاتجاه نحو تعلم اللغة العربية. | 2012 | تربية عين شمس | دكتوراه | أحمد حسن محمد علي |
| فاعلية برنامج مقترح باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والاتجاه نحوها لدى الطالبة المعلمة بكلية الدراسات الإنسانية بنات الأزهر . | 2012 | كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر | دكتوراه | رابعة راشد زكي |
| تطوير مناهج التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان في ضوء المقاصد الشرعية الإسلامية. | 2013 | معهد الدراسات التربوية | دكتوراه | ناصر بن راشد بنم ناصر الغداني |
| فاعلية استراتيجية قائمة على الرسوم المتحركة في تنمية المفاهيم الدينية | 2013 | معهد الدراسات | دكتوراه | لمياء جاد الرب أحمد معوض |

| | | | | |
|---|------|--|---------|---|
| الإسلامية ومهارات التفكير لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. | | التربوية جامعة القاهرة | | |
| فاعلية استراتيجية قائمة على نظريتي " النظم " و " الملكة اللسانية " في تدريس المفاهيم الأدبية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي والتذوق الأدبي لدى تلاميذ التعليم الأساسي. | 2013 | معهد الدراسات التربوية . جامعة القاهرة | دكتوراه | محمد جابر محمد جابر |
| فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات تدريس التربية الإسلامية لدى معلمي المرحلة الإعدادية وفق معايير الجودة والاعتماد. | 2013 | كلية التربية جامعة الأزهر | ماجستير | إبراهيم بدري حسين حسن |
| مستوى انقراية كتاب المطالعة والنصوص المقرر على تلاميذ الصف الأول الإداي الأزهر وأثره على التحصيل. | 2013 | كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر | ماجستير | حنان أبو مسلم مصطفى عليوة |
| فاعلية برنامج مقترح في الفقه الإسلامي باستخدام مدخل المقاصد الشرعية في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الإعدادية الأزهرية. | 2013 | كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر | دكتوراه | صفاء جمعة سليمان إبراهيم المهداوي |
| مدى تمكن طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية من مهارات فهم النص القرآني في ضوء مدخل تحليل السياق وعلاقته بالقيم الدينية [دراسة تقييمية]. | 2013 | كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر | ماجستير | أميرة محمد محمد إبراهيم فايد |
| فاعلية استراتيجية تعليمية مفرحة قائمة على مدخل الإثقان في تنمية أحكام التجويد والتلاوة لدى طالبات المرحلة المتوسطة ببغداد. | 2013 | معهد البحوث والدراسات العربية . جامعة الندول العربية | ماجستير | سلامة محمد سامي |
| فاعلية برنامج وسائط متعددة تفاعلية في تنمية مهارات التفكير العليا | 2013 | تربية المنوفية | دكتوراه | عبد الله محمد العجمي |

| | | | | |
|---|-------|--|---------|------------------------|
| والاتجاه نحو التربية الدينية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. | | | | |
| منهج مقترح في التربية الإسلامية قائم على توضيح القيم الإنسانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. | 2013م | تربية الإسكندرية | | ألفاف سعيد سعد الرشيد |
| فاعلية برنامج قائم على مدخل المهام لجانيه في تدريس التعبير الكتابي لإتقان مهارات البحث في مصادر المعرفة ومهارات التعبير الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية. | 2013م | معهد الدراسات التربوية . جامعة القاهرة | دكتوراه | عثمان إمام السيد عثمان |

ع. فحص الإنتاج العلمي :

| عنوان البحث | لجنة الفحص | مكان التسجيل | اسم الباحث |
|--|---|-----------------------------|---|
| فاعلية برنامج مقترح قائم على القضايا المعاصرة باستخدام أسلوب الحل المبدع للمشكلات في تنمية مهارات التفكير والتصميم الإبداعي لدى الطلاب /المعلمين تخصص التربية الفنية. | أ.د. /عبد الرحمن عوض. أ.د. / يحي محمد لطفي نجم أ.د. / محمود عبده أحمد فرج | تربية الأزهر | محمود الراعي محمد عبد العظيم |
| "منهج مقترح في الحديث الشريف للناطقين بغير العربية قائم على احتياجاتهم التعليمية وتأثيره في تحصيل الدارسين واتجاهاتهم نحوه" | أ.د. / رشدي أحمد طعيمة أ.د. / فايزة السيد محمد عوض أ.د. / محمود عبده أحمد فرج | بنات الأزهر (أسبوط) | رحاب زنتي خليفة |
| "فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الفردي بمدارس الفصل الواحد في تنمية بعض مهارات اللغة العربية والاتجاه نحوها" | أ.د./ فتحي على يونس أ.د./ مصطفى رسلان رسلان أ.د./ محمود عبده أحمد فرج | معهد الدراسات التربوية | رحاب طلعت محمود عطية |
| 1 — " أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الفقه على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المنطقة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة " 2 — " فاعلية برنامج قائم على التقنيات التعليمية في التدريس لتنمية بعض القيم | أ.د./ محمود عبده أحمد فرج | كلية التربية جامعة أم القرى | فريد بن علي يحي الغامدي (فحص النتاج العلمي تمهيدا للترقية لدرجة أستاذ مشارك). |

| | | | |
|--|---------------------------------------|--|---|
| | | | الإسلامية لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية". 3 — "تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بمدارس منطقة مكة المكرمة في ضوء معايير الجودة" 4 — "مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات التفكير الإبتكاري" |
| فحص إنتاج علمي للدكتور السيد مرعي | كلية التربية جامعة الأزهر | | 1 — تقويم مقرر الحاسب الآلي في ضوء المستويات المعيارية لجودة طرق التدريس لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية . جامعة الأزهر . |
| فحص إنتاج علمي للدكتور محمد خليفة عبد الرحمن. سيد مرعي | كلية بنات أسيوط جامعة الأزهر | | |

ف الجمعيات العلمية المشارك فيها:

1. الجمعية المصرية العامة للمناهج وطرق التدريس ومقرها كلية التربية جامعة عين شمس.
2. عضو مجلس إدارة جمعية القراءة والمعرفة، ومقرها كلية التربية، جامعة عين شمس.
3. عضو تحكيم البحوث بمجلة التربية تصر عن كلية التربية بجامعة الأزهر .

ص الندوات العلمية والمشاعل:

1. المشاركة في مشغل "الأفضل مديري المدارس المتعاونة"، والذي تم انعقاده بكلية التربية بصلالة/ سلطنة عمان في الأيام التالية:

- يوم الاثنين الموافق 2000/3/19م.
- يوم الثلاثاء الموافق 2001/10/30م.
- يوم الأربعاء الموافق 2003/10/30م.

2. المشاركة بمحاضرات في الجلسة التخصصية بمشغل المعلم المتعاون تدور حول "توجيه المشرف المتعاون لطلاب التربية العملية وتقويمهم وكيفية التعامل معهم" والذي تم في إطار فكرة الاستعانة بمعلمي المدارس في الإشراف التعاوني على طلاب التربية العملية، والذي تم انعقاده بكلية التربية بصلالة سلطنة عمان في الأيام التالية:

- يوم الخميس الموافق 2000/3/22م.
- يوم الخميس الموافق 2001/11/1م.
- يوم الخميس الموافق 2003 /10/31م.

1. إلقاء محاضرة لمعلمات التربية الإسلامية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار حول "مهارات تدريس التربية الإسلامية" يوم الأربعاء الموافق 2002/12/12م.

2. المشاركة بمحاضرة عن "كيفية تقويم مشرف الكلية الأكاديمي لطالب التربية العملية" في المشغل الذي أقيم لأعضاء هيئة التدريس الأكاديميين بقسم التربية الإسلامية يوم الخميس الموافق 21/1/2003م.
3. المشاركة في الملتقى التربوي الأول بمحاضرة بعنوان "مستوى الأداء التدريسي لطالب التربية العملية بكلية التربية بصلالة"، والذي أقيم تحت رعاية مديرية التربية والتعليم بظفار بالاشتراك مع كلية التربية بصلالة في يومي السبت والأحد الموافقين 22-23/2/2003م.
4. المشاركة بإلقاء سيمينار يوم الإثنين الموافق 24/3/2003م بقسم الدراسات التربوية بكلية التربية بصلالة - سلطنة عمان بعنوان "الاتجاهات الحديثة في التربية القيمية بين الشرق الإسلامي والغرب".
5. المشاركة بمحاضرة بعنوان "العولمة والشباب" في الأسبوع الثقافي الذي أقيم بكلية التربية بصلالة يوم الإثنين الموافق 24/3/2003م.
6. المشاركة بمحاضرة بعنوان " التربية العملية ، مفهومها ، أهميتها ، أهدافها " في البرنامج التعريفي للعام الأكاديمي 2003/2004م الذي تم انعقاده في يوم الثلاثاء الموافق 2/9/2003م.
7. إلقاء محاضرة بعنوان " دور المرأة في ترشيد الاستهلاك " تم إلقاؤها في جمعية المرأة العمانية بصلالة بتاريخ 21/9/2003م ، وفي جمعية المرأة العمانية بطاقة في تاريخ 22/9/2003م.
8. المشاركة بمحاضرة بعنوان " تقويم أداء الطالب المعلم في التربية العملية " في المشغل الإجرائي لأعضاء هيئة التدريس للتعريف بالتربية العملية بكلية التربية بصلالة ، الذي تم انعقاده في يوم الثلاثاء الموافق 23/9/2003م.
9. المشاركة برئاسة جلسة عن "تطوير مناهج التربية الإسلامية" ألقاها أحد أعضاء اللجنة المشكلة من قبل وزارة التربية والتعليم لتعريف أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الأساسي، في المشغل الذي أقيم بكلية التربية بصلالة في الفترة من-23 22/10/2003م.
10. المشاركة بمحاضرة في الجلسة التخصصية بمشغل المشرف المتعاون، بعنوان "توجيه المشرف المتعاون لطلاب التربية العملية وتقويمه لهم" والذي أقيم بكلية التربية بصلالة في يوم الخميس الموافق 31/10/2003م.
11. إلقاء محاضرة بعنوان "من الآثار التربوية للصوم" في يوم الاثنين الموافق 3/11/2003م بمدرسة أم سليم الإعدادية.
12. المشاركة بمحاضرة بعنوان "التقويم في التعليم الأساسي" في المشغل التعريفي لأعضاء هيئة التدريس الجدد بالكلية بالتعليم الأساسي المنعقد بمبنى الكلية في 1/12/2003م.
13. المشاركة في مشغل بكلية التربية بالمرستاق حول "تصميم استمارة تقويم الطالب المعلم في مواقف التربية العملية خارج الكلية" المنعقد في 17/1/2004م.
14. المشاركة بورقة عمل بعنوان "التربية الإسلامية وظاهرة التدخين" في ندوة "التوجهات الطلابية نحو ظاهرة التدخين" التي تم انعقادها في يوم الإثنين الموافق 29/3/2004م في الأسبوع الثقافي الخامس المنعقد في الفترة من 31-28/3/2004م.
15. المشاركة بمحاضرة عن "أنواع الاختبارات التحصيلية وكيفية بنائها في مجال التربية الإسلامية" في مشغل بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة لأعضاء هيئة التدريس الأكاديميين، المنعقد بكلية التربية بصلالة بتاريخ 3/5/2004م.
16. المشاركة بمحاضرة بعنوان "رمضان رحمة ومغفرة وعق من النار" تم إلقاؤها يوم الأحد الموافق 17/10/2004م بمدرسة عائشة بنت أبي بكر للتعليم الأساسي.
17. المشاركة بورقة عمل بعنوان "أسئلة القدرات العقلية العليا لمادة التربية الإسلامية" مقدمة ضمن برنامج مشروع الإنماء التكاملية بمدرسة خولة بنت حكيم الثانوية بنات يوم الأحد الموافق 14/12/2004م.

18. المشاركة في مشغل "إعادة توصيف مقررات طرق التدريس والتربية العملية في ضوء الساعات المعتمدة"، والذي تم انعقاده في كلية التربية بنزوى في 2005/3/8م.
19. الملتقى التعريفي بالمستجدات التربوية الذي نظمته مديرية التربية والتعليم بظفار 28 فبراير: 14 مارس 2005 م.
20. المشاركة بمحاضرة في مشغل التربية العملية بعنوان "برنامج التربية العملية الحالي (آلياته ومعوقات تنفيذه) الذي تم انعقاده بكلية التربية بصلالة يوم السبت الموافق 2005/10/22م.
21. المشاركة بمحاضرة عن "كيفية إعداد الورقة الامتحانية" في المشغل الذي تم بكلية التربية بصلالة — سلطنة عمان في يوم الاثنين الموافق 2005/11/28م.
22. المشاركة في تنفيذ مشغل "القياس والتقويم لأعضاء هيئة التدريس الأكاديميين بكلية التربية بصلالة"، والذي تم انعقاده في 2006/11/27م.

ق . اللقاءات الإذاعية والتلفزيونية:

1. المشاركة بقاء إذاعي بسلطنة عمان يوم الجمعة الموافق 2003/1/31م في برنامج "مرافئ" لمدة ساعة ونصف الساعة على الهواء مباشرة، وكان موضوع الحلقة عن "التربية الإيجابية للأولاد".
2. المشاركة بقاء إذاعي بسلطنة عمان يوم الجمعة الموافق 2003/2/21م في برنامج "مرافئ" لمدة ساعة ونصف الساعة على الهواء مباشرة، وكان موضوع الحلقة عن "أهمية القراءة في حياتنا".
3. المشاركة بقاء إذاعي بسلطنة عمان يوم الجمعة الموافق 2003/2/28م في برنامج "مرافئ" لمدة ساعة ونصف الساعة على الهواء مباشرة، وكان موضوع الحلقة عن "كيف نجعل مجتمعنا مجتمعاً قارئاً؟".
4. المشاركة في لقاء إذاعي بإذاعة سلطنة عمان يوم الخميس الموافق 2005/6/2م، في برنامج "أحلا صباح"، لمدة نصف ساعة على الهواء مباشرة على الهاتف من المنزل، وكان موضوع الحلقة عن "أهمية الإجازة".
5. المشاركة بقاء تلفزيوني بتلفزيون سلطنة عمان يوم الاثنين 2008/2/11م وكان موضوع الحلقة عن "دور المؤسسات التعليمية في علاج المخاطر البيئية".
6. لقاء إذاعي في محطة القاهرة الكبرى في برنامج (رحلات وتجارب).
7. عشر لقاءات إذاعية في برنامج (خبر سار) بإذاعة القاهرة الكبرى.
8. لقاء بقناة الظفرة الإماراتية عن مركز زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف.
9. لقاء بقناة الغد الإماراتية بمناسبة افتتاح مركز زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف.

ر. المقالات الصحفية :

1. المشاركة بمقال في مجلة كلية التربية بصلالة سلطنة عمان — "المنازة" — بعنوان "من المضامين التربوية لطريقة الحوار في القرآن الكريم".
2. كتابة مقال صحفي بعنوان: "العولمة وأبعادها في برامج إعداد المعلم بكليات التربية" تم نشره بجريدة عمان يوم الاثنين، 24 من شعبان 1424هـ الموافق 20 من أكتوبر 2003م، العدد (8175).
3. المشاركة بمقالة صحفية في مجلة "نبراس الهدى"، كلية التربية بصلالة، سلطنة عمان، " بعنوان: " حاجتنا إلى التربية الإسلامية".

ش . المواد التي قمت بتدريسها داخل كلية التربية بجامعة الأزهر :

1. مقرر طرق تدريس التربية الدينية الإسلامية لطلاب الفرقة الثالثة والرابعة، كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة أعوام 98/97م ، 99/98م ، 2000/99م ، 2008/2009م.

2. مقرر المناهج لمدة ثلاث سنوات لطلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية – جامعة الأزهر بالقاهرة أعوام 97/98م، 98/99م، 99/00م.
3. مقرر مدخل إلى دراسة المناهج لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية — جامعة الأزهر بالقاهرة أعوام 97/98م، 98/99م، 99/00م.
4. مقرر الوسائل التعليمية لطلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية — جامعة الأزهر بالقاهرة أعوام 97/98م، 98/99م، 99/00م.
5. مقرر تقويم مناهج التعليم العام لطلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص في العام 2008/2009م .
6. مقرر طرق تدريس التربية الإسلامية لطلاب الفرقة الأولى دبلوم عام صباحي ومسائي ، وكذلك طلاب الفرقة الثانية دبلوم عام صباحي.
7. مقرر قاعة بحث لطلاب الشعب الأدبية المسجلين لدرجتي الماجستير والدكتوراه في العام.

ت . الانتدابات للتدريس خارج كلية التربية، جامعة الأزهر :

1. مقرر " طرق تدريس التربية الدينية الإسلامية " لمدة ثلاث سنوات بكلية التربية جامعة الأزهر بتفهننا الأشرف أعوام 97/98، 98/99، 99/00م .
2. مقرر " المناهج " لطلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية، جامعة الأزهر بتفهننا الأشرف أعوام 97/98، 98/99، 99/00م.
3. مقرر " المناهج وطرق التدريس " لطلاب الفرقة الرابعة بكلية الدراسات الإسلامية، جامعة الأزهر بالقاهرة عام 98/99، 99/00م.
4. مقرر " مناهج التعليم العام " لطالبات الدبلومة العامة بكلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر عام 97/98م.
5. مقرر " تكنولوجيا التعليم " لطالبات الدبلومة العامة بكلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر عام 97/98م.
6. مقرر " طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية " لطلاب الدبلومة العامة بكلية التربية جامعة حلوان عام 98/99م.
7. مقرر " تطوير مناهج " لطلاب الفرقة الثالثة بكلية التعليم الصناعي بالقاهرة، التابعة لوزارة التعليم العالي أعوام 97/98، 98/99، 99/00م.
8. مقرر " تكنولوجيا التعليم الصناعي " بكلية التعليم الصناعي بالقاهرة أعوام 97/98 □ 98/99م، 99/00م.
9. مقرر " طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية " لطلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة عامي 98/99م ، 99/00م .
10. مقرر طرق تدريس التربية الإسلامية لطلاب الدبلوم العام الصباحي والمسائي، كلية التربية — جامعة الأزهر 2008/2009م.
11. مقرر "تقويم مناهج التعليم العام " لطلاب السنة الأولى، دبلوم خاص، كلية التربية، جامعة الأزهر، 2008/2009م.

س . المواد التي قمت بتدريسها في كلية التربية بصلالة، سلطنة عمان :

1. مقرر " طرق تدريس التربية الإسلامية " لطلاب الفرقة الثانية، شعبة التربية الإسلامية، كلية التربية بصلالة، سلطنة عمان، من 2000/2001م وحتى 2002/2003م.
2. مقرر " طرق تدريس التربية الإسلامية " لطلاب الفرقة الثانية، شعبة المجال الأدبي، كلية التربية بصلالة، سلطنة عمان 2000 / 2001م.
3. كفاية " التدريس المصغر " لطلاب الفرقة الثانية، شعبة التربية الإسلامية، كلية التربية بصلالة، سلطنة عمان، أعوام 2000/2001م، و 2001/2002م، 2002/2003م.

4. كفاية " التدريس المصغر " لطلاب الفرقة الثالثة، شعبة التربية الإسلامية، كلية التربية بصلالة، سلطنة عمان، أعوام 2000 / 2001م، و 2001/2002م، 2002/2003م.
5. كفاية " التدريس المصغر " لطلاب الفرقة الرابعة، شعبة التربية الإسلامية، كلية التربية بصلالة، سلطنة عمان أعوام: 2000 / 2001م، 2001 / 2002م، 2002/2003م.
6. كفاية " التخطيط " لطلاب الفرقة الثانية، شعبة التربية الإسلامية، كلية التربية بصلالة، سلطنة عمان، أعوام: 2000 / 2001م، 2001/2002م، 2002/2003م.
7. كفاية التخطيط لطلاب الفرقة الثالثة، شعبة التربية الإسلامية، كلية التربية بصلالة 2000 / 2001م، 2001/2002م، 2002/2003م.
8. كفاية " استراتيجيات التدريس " لطلاب الفرقة الثالثة، شعبة التربية الإسلامية، كلية التربية بصلالة، سلطنة عمان، في العام 2006/2007م.
9. "تطبيقات تربوية في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية" للمعيدة/ فاطمة الكثيري، المعيدة بقسم المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، خلال العام الدراسي 2001/2002م.
10. تدريس المهارات اللغوية للطلاب الناطقين بغير العربية بكلية العلوم الإسلامية والعربية للوافدين عام 2010/2012م.

ذ . الإشراف على التربية العملية ،ومعمل الوسائل التعليمية، والإرشاد الأكاديمي:

1. الإشراف على طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة الأزهر من عام 1993 إلى عام 2000م.
2. الإشراف على طلاب الدبلومة العامة في مادة التربية العملية بكلية التربية . جامعة عين شمس أعوام 97/98، 98/99، 99/99م.
3. الإشراف على التربية العملية لطلاب الفرقة الثانية والرابعة بشعبة التربية الإسلامية، كلية التربية بصلالة ، سلطنة عمان، عامي 2000 / 2001م، و 2001/2002م، 2002/2003م.
4. الإشراف على معمل الوسائل التعليمية بتربية بجامعة الأزهر من 1997 حتى 2000م.
5. الإشراف على طلاب الفرقة الأولى شعبة التربية الإسلامية في الإرشاد الأكاديمي خلال العام الدراسي 2001/2002، وطلاب الفرقة الثانية شعبة التربية الإسلامية خلال العام الدراسي 2001/2002م، وطلاب الفرقة الثالثة شعبة التربية الإسلامية خلال العام الدراسي 2002 / 2003م.

دكتور/ محمود عبده أحمد فرج

الأستاذ بكلية التربية بجامعة الأزهر

تخصص مناهج وطرق تدريس دراسات إسلامية

ومدير مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف